

**HISTORIAS DE VIDA DE DOS NIÑAS, CON NECESIDADES EDUCATIVAS  
ESPECIALES (N.E.E), VÍCTIMAS DE ACOSO ESCOLAR**

**SANDRA MILENA MORALES REINA**

**Trabajo de grado como requisito parcial para optar al título de  
Magister en Educación**

**Director**  
**GRACIELA GUZMÁN**  
**Magister en Educación**

**UNIVERSIDAD DEL TOLIMA**  
**FACULTAD DE EDUCACION**  
**PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACION**  
**IBAGUÉ - TOLIMA**  
**2016**



**UNIVERSIDAD DEL TOLIMA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION  
PROGRAMA DE MAESTRIA EN EDUCACIÓN**



**ACTO DE SUSTENTACION TRABAJO DE GRADO**

*Fecha : Viernes 7 de abril de 2017  
Hora : 8:50 a.m  
Lugar : Sala de reuniones Maestría en Educación – Universidad del Tolima.*

**PROGRAMA**

1. *Presentación:*

*TÍTULO DEL TRABAJO DE GRADO*

**HISTORIAS DE VIDA DE DOS NIÑAS VÍCTIMAS DE ACOSO ESCOLAR**

**AUTOR : SANDRA MILENA MORALES REINA**

**JURADO: MARTHA CECILIA GOMEZ MORENO**

1. *Reseña Biográfica*
2. *Exposición del autor (30 minutos)*
3. *Intervención y preguntas del jurado.*
4. *Intervención y aclaraciones del director.*
5. *Deliberación del jurado.*
6. *Lectura del acta de sustentación.*



**UNIVERSIDAD DEL TOLIMA**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION**  
**PROGRAMA DE MAESTRIA EN EDUCACIÓN**



2/3

**ACTA DE SUSTENTACION PUBLICA N° 004**

**SEMESTRE A-2017**

*Siendo las 8:50 am horas del día 7 de abril de 2017 se reunieron Sala de reuniones Maestría en Educación – Universidad del Tolima, el estudiante, el jurado y el Director del trabajo de grado e invitados al acto de sustentación:*

**TITULADO:**

**HISTORIAS DE VIDA DE DOS NIÑAS VÍCTIMAS DE ACOSO ESCOLAR**

*La calificación otorgada por el jurado a la sustentación es la siguiente:*

JURADO NOMBRE	MARTHA CECILIA GOMEZ MORENO	CALIFICACION	4.5
---------------	-----------------------------	--------------	-----

SIENDO LAS: 9:40 AM , HORAS SE CERRO EL ACTO DE SUSTENTACION

EN CONSTANCIA SE FIRMA:

JURADO NOMBRE	MARTHA CECILIA GOMEZ MORENO	FIRMA	
---------------	-----------------------------	-------	--

---

Barrio Santa Elena – Ibagué Colombia. Tel. directo 2668912

Δ Δ FAX – DRY 644210 FAX (082) 644860 – 0800665348



UNIVERSIDAD DEL TOLIMA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION  
PROGRAMA DE MAESTRIA EN EDUCACIÓN



3/3

FORMATO PARA CALIFICACION DE TRABAJOS DE GRADO  
(Para uso del Jurado)

FUNCIONES	CALIFICACION ASIGNADA
1. Aspectos de estilo y presentación	4.5
2. Marco teórico y actualización de conocimientos.	4.5
3. Método y técnicas adecuadas o de innovación en la metodología.	4.5
4. Relevancia científica y/o tecnológica e importancia socioeconómica de los resultados y recomendaciones.	4.5
NOTA FINAL	4.5

La calificación numérica equivale a la siguiente escala cualitativa así: Una nota definitiva menor de tres coma cero (3.0) equivale a REPROBADO; Entre tres coma cinco (3.5) y tres coma nueve (3.9) APROBADO, entre cuatro coma cero (4.0) y cuatro coma cuatro (4.4) SOBRESALIENTE, y entre cuatro coma cinco (4.5) cuatro coma nueve (4.9) MERITORIO y cinco coma cero (5.0) LAUREADO.

COMENTARIO DEL JURADO CALIFICADOR

*Un excelente trabajo que aporta conocimientos importantes sobre los temas AEE. felicitaciones*

CALIFICACION CUALITATIVA MERITORIO

NOMBRE DEL JURADO

MARTHA CECILIA GOMEZ MORENO

FIRMA

*[Firma]*

NOMBRE DEL ESTUDIANTE

SANDRA MILENA MORALES REINA

FIRMA

*Sandra Milena Morales*

NOMBRE DEL DIRECTOR TRABAJO DE GRADO

GRACIELA GUZMÁN OSORIO

FIRMA

*Graciela Guzmán Osorio*

Barrio Santa Elena – Ibagué Colombia. Tel. directo 2668912

A.A. 546 – PBX 644219 – FAX (982) 644869 – 9800665348

## **DEDICATORIA**

A Dios fuente de vida y todas las bondades del universo.

A Ivannia y Alejandra, las personitas que me inspiran a seguir adelante.

A mi padre, que me inculcó responsabilidad y amor por el trabajo.

A mi madre por su eterna paciencia y comprensión.

A mi esposo por su presencia constante.

A mi familia, la base de mi vida.

A Adriana y Patricia niñas inspiradoras de este trabajo.

De manera especial a la Doctora Graciela Guzmán.

## **AGRADECIMIENTOS**

La autora expresa sus agradecimientos:

A Dios, por las bendiciones con que me ha prodigado. Por darme la vida, la salud y las condiciones para poder realizar este trabajo.

A mi asesora Graciela Guzmán, por su apoyo, su paciencia y orientación constante.

A Adriana, a Patricia y a sus familias, por su aporte incondicional, en la realización de este trabajo.

A mis hijas, Ivannia y Alejandra, por su paciencia y sacrificio.

A mi esposo Felipe, por su apoyo y acompañamiento.

Al licenciado Oswaldo Rojas, por su atender amablemente mis consultas.

## CONTENIDO

<b>INTRODUCCION .....</b>	<b>12</b>
<b>1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....</b>	<b>13</b>
1.1 CONTEXTUALIZACION.....	17
<b>2. OBJETIVOS.....</b>	<b>19</b>
2.1 PREGUNTA DE INVESTIGACION .....	19
<b>3. JUSTIFICACIÓN.....</b>	<b>20</b>
<b>4. ANTECEDENTES .....</b>	<b>22</b>
<b>5. METODOLOGÍA .....</b>	<b>40</b>
<b>6. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>45</b>
6.1 ACOSO ESCOLAR .....	45
6.1.1 Protagonistas del Acoso Escolar.....	49
6.1.1.1 Agresor.....	49
6.1.1.2 Víctima o Lesionado.....	52
6.1.1.3 Espectadores .....	55
6.1.2 Consecuencias del Acoso .....	58
6.2 NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES .....	62
6.2.1 Discapacidad Intelectual. ....	63
6.2.1.1 Causas que Pueden dar Origen a la Discapacidad Intelectual .....	66
6.2.1.2 Clasificación de la Discapacidad Intelectual.....	68

6.2.1.3 Instrumentos para Diagnosticar la Discapacidad Intelectual .....	69
6.2.2 Discapacidad Física .....	72
6.2.2.1 Discapacidad Motriz .....	72
6.2.2.2 Discapacidad Sensorial.....	75
6.3 INCLUSION.....	82
 <b>7. HISTORIAS DE VIDA .....</b>	 <b>90</b>
7.1 HISTORIA DE VIDA DE ADRIANA .....	90
7.2 HISTORIA DE VIDA DE PATRICIA.....	106
 <b>8. CONCLUSIONES .....</b>	 <b>116</b>
8.1 POLITICAS ESTATALES.....	116
8.2 INSTITUCIÓN EDUCATIVA Y EL AMBIENTE ESCOLAR.....	117
8.3 ENTORNO FAMILIAR.....	118
 <b>RECOMENDACIONES .....</b>	 <b>120</b>
 <b>REFERENCIAS .....</b>	 <b>121</b>



## LISTA DE ANEXOS

<b>Anexo A.</b> Formato de Entrevista a la niña .....	128
<b>Anexo B.</b> Formato de Entrevista a padres.....	131
<b>Anexo C.</b> Formato de Entrevista a Profesores .....	135
<b>Anexo D.</b> Formato Ficha de observación .....	137

## RESUMEN

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo indagar sobre las circunstancias escolares, familiares y sociales que rodean a dos niñas con NEE que han sido víctimas de acoso escolar. Se trata de una investigación de tipo cualitativo con diseño metodológico historia de vida en la cual se narra la historia de vida de dos estudiantes de la Institución Educativa Técnica San Luis Gonzaga del corregimiento de Chicoral.

El principal instrumento de investigación fue la entrevista semiestructurada realizada a las protagonistas, a sus padres y a los docentes. En menor medida se utilizó la técnica de observación y la revisión de documentos como el observador del estudiante, planillas de clase e historias médicas. Otra forma de indagación fueron las charlas informales con estudiantes y familiares cercanos a las niñas. Los componentes principales del marco teórico en esta investigación son el acoso escolar, las Necesidades Educativas Especiales y La inclusión, ya que se consideraron los elementos principales inherentes a las historias de vida de estas dos menores. Como antecedentes estudiados se tomaron algunos trabajos de investigación sobre acoso escolar e inclusión, realizados tanto a nivel nacional y como internacional. Como síntesis, se extraen algunas conclusiones y se dan algunas recomendaciones para concluir sobre esas consideraciones. La importancia de este trabajo de investigación radica en que proporciona información sobre los tipos de acoso escolar más común hacia los niños con NEE. También sobre el “abandono” a que se ven sometidos estos niños por parte del Estado y de las instituciones educativas, que además no ofrecen los apoyos necesarios, ni la capacitación para los docentes que forman a los niños que presentan estas condiciones.

**Palabras claves:** Historia de vida, Acoso Escolar, Necesidades Educativas Especiales, (NEE), Inclusión, Educación inclusiva, Discapacidad cognitiva.

## ABSTRACT

This research aims to investigate the circumstances surrounding two girls with SEN who have been victims of bullying. It is a qualitative research with a methodological design of life history. We investigated the life of two students of the Technical Education Institution San Luis Gonzaga of the corregimiento of Chicoral.

The main research instrument was the semistructured interview with the protagonists, their parents and teachers. To a lesser extent, the technique of observation and revision of documents such as the student observer, class forms and medical histories were used. Another form of inquiry was the informal talks with students and close relatives of the girls. The main components of the theoretical framework in this research are school harassment, Special Educational Needs and Inclusion, since the main elements inherent to these life histories of the two minors were considered. As a background, some research on school harassment and inclusion, both nationally and internationally, was undertaken, Special Educational Needs (SEN), Inclusion, Inclusive Education. Cognitive impairment. As a synthesis, some conclusions are drawn and some recommendations are made to conclude on these considerations. The importance of this research work is that it provides information on the types of school bullying most common to children with SEN. Also on the "abandonment" that these children are subjected by the State, which also does not provide the necessary supports and training for teachers that shapes the children who present these conditions.

**Keywords:** Life history, Bullying, Special Educational Needs (SEN), Inclusion, Inclusive Education. Cognitive impairment.

## INTRODUCCION

La naturaleza de la inclusión busca que todas las personas, independientemente de su nacionalidad y origen, su condición social, su raza, su preferencia política, su fe religiosa, o su condición física o intelectual, sean “tratadas por igual”. Es decir, que todos tengan los mismos derechos a gozar de una vida digna, condición que se da a partir de unos ingresos económicos suficientes para cubrir sus necesidades básicas y además que se ofrezca unas condiciones de atención en salud adecuadas. Por otro lado, la inclusión pretende que el individuo sea objeto de respeto, de consideración y de buen trato. Es decir, que no se presente discriminación de ninguna índole.

En la actualidad, son muchos los niños, niñas y adolescentes con NEE en Colombia, en Latinoamérica y en el mundo que son víctimas de acoso escolar, rechazo y discriminación por su condición. Es un hecho evidente que los niños y niñas con discapacidad, son víctimas propiciatorias del maltrato escolar entre iguales. Aunque son pocos los datos sobre la persistencia del maltrato escolar en esta población, no obstante, todo apunta a que las personas menores de edad, con algún tipo de discapacidad, presentan un riesgo de ser susceptibles de maltrato superior al de niños, niñas y adolescentes sin discapacidad.

La autoridades educativas y gubernamentales no han logrado las condiciones adecuadas para formar integralmente, para educar y resocializar a los niños con funcionalidad variada. Esto crea un choque social y pedagógico entre docentes, padres de familia, estudiantes con discapacidad y el Estado, que le exige al maestro prestar el servicio educativo a estos niños, pero, sin ningún apoyo ni capacitación para afrontar esta tarea.

## 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El acoso escolar, también conocido como hostigamiento escolar, o su término inglés bullying, se ha venido presentando en las instituciones educativas prácticamente desde que existe la educación en las aulas, consiste en agresiones reiterativas entre estudiantes. De acuerdo con (Ortega, 2004, p. 1), el bullying es “Un fenómeno de violencia interpersonal injustificada que ejerce una persona o grupo contra sus semejantes y que tiene efectos de victimización en quién lo recibe. Se trata estructuralmente de un abuso de poder entre iguales.” Las acciones o conductas de acoso escolar más frecuentes en nuestro medio son exclusión social, agresión verbal o física, burlas y apodos, entre otras.

El acoso escolar fue planteado por primera vez, bajo el término bullying, por Olweus (1986), quien define que “Un estudiante es acosado o victimizado cuando está expuesto de manera repetitiva a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes”. (Olweus, 2003, p. 2). Podríamos atrevernos a decir que ninguna institución, ya sea de orden público o privado está exenta de este flagelo, aunque estas podrían implementar estrategias de convivencia para lograr que este fenómeno se presente en menor proporción.

El acoso escolar se presenta hacia estudiantes en real o aparente estado de inferioridad de condiciones, en estado de indefensión manifiesta o vulnerabilidad, generalmente niños tímidos, con deficiencias cognitivas o físicas entre otros. Ortega, (1998) frente al fenómeno de violencia afirma:

Existe violencia cuando un individuo impone su fuerza, su poder y su estatus en contra de otro, de forma que lo dañe, lo maltrate o abuse de él física o psicológicamente, directa o indirectamente, siendo la víctima inocente de cualquier argumento o justificación que el violento aporte de forma cínica o exculpatoria. (p. 33)

Esto es particularmente cierto en el caso del acoso hacia los niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE), en especial con los que presentan deficiencias cognitivas, pues son considerados seres débiles o incluso “inferiores”, por parte de sus compañeros. Al respecto Ortega, (1998) expresa que:

Entre estudiantes, las relaciones son paritarias o simétricas, puesto que no contienen roles superiores ni inferiores, pero se dan casos en los que uno o varios niños dominan a otro que se percibe más débil. Se trata de relaciones dominio-sumisión en las que se basan prácticas cotidianas para controlar a otros mediante la intimidación, la falta de respeto y la exclusión.  
(p. 31)

El acoso escolar o intimidación es uno de los problemas más preocupantes de la modernidad, pues antes no se le había dado la importancia debida, tal vez porque los medios de información no habían difundido, tan efectivamente como ahora, sobre este problema y las consecuencias que ha acarreado en los seres humanos y en la sociedad. Al respecto, Mertz, (2006) en su trabajo “La prevención de la violencia en las escuelas” (p. 5) señala:

Las tres principales razones por las cuales la violencia en las escuelas debe ser prevenida son: que dificulta el aprendizaje en los alumnos, que les causa daños físicos y psicológicos a las víctimas de ella y que el involucramiento en ella es un factor de riesgo que incrementa las probabilidades de emprender trayectorias de vida problemáticas. (Batista, 2010, p. 12)

Se ha advertido que, en las Instituciones educativas, sobre todo en los niveles de secundaria, que los niños con Necesidades Educativas Especiales (que presentan deficiencias cognitivas de leve a moderadas, dificultades físicas, diferentes tendencias sexuales, y otros) presentan especial susceptibilidad para convertirse en víctimas de acoso escolar. Los niños con deficiencia cognitiva (o física), generalmente no cuentan

con las habilidades necesarias para hacer frente a su agresor, lo que es menos frecuente cuando la agresión ocurre hacia niños “normales”, que tienen más facilidad para defenderse.

El acoso hacia estos niños con NEE, es efectuado con mayor frecuencia por niños estudiantes de los niveles de básica secundaria (grados sextos a noveno), tal vez debido a las características propias de los niños que se encuentran en la etapa de adolescencia, los cuales suelen presentar necesidad de llamar la atención, en caso de los agresores, o hacer parte de un grupo (o evitar la exclusión de él), en el caso de los espectadores o los niños que simpatizan con el agresor.

Las situaciones de acoso, que se presentan con mayor frecuencia en las instituciones hacia estos niños es la de exclusión, seguido de agresión verbal (gritos) y burlas, sin descartarse la agresión física. Esta situación, que probablemente lleva a que estos niños víctimas de acoso logren menores avances a nivel académico y mayor retraimiento a nivel social, también puede desencadenar conductas reactivas hacia sus compañeros o hacia los mismos docentes, lo que a la larga agrava el problema. El conocimiento de las situaciones y los ambientes educativos y familiares que hacen que los niños con NEE, sean personas más susceptibles de ser víctimas de acoso escolar, podría ser un primer paso hacia la solución o paliación de este problema en las escuelas, especialmente en la población de estudiantes de los niveles de básica secundaria.

Por otro lado, esta situación de acoso, no permite que se cumplan los principios que persigue la inclusión: “Quizás hemos de entenderla como una negación de la exclusión, una aceptación del valor de la diversidad y de la escuela como una institución social que articula la necesidad de educación para todos los miembros de la comunidad” (Carrión, 2001, p. 52).

La educación inclusiva busca la integración de todos los niños en edad escolar en el sistema educativo, eliminando las barreras que podrían limitar el proceso de aprendizaje de los niños con NEE. Como señala Carrión (2001) es una actitud o disposición para dar

una respuesta educativa frente a la diversidad, para generar así determinadas acciones concretas. La educación inclusiva no es solo beneficiosa para los niños con NEE, sino también para los grupos sociales incluyentes ya que contribuyen al desarrollo de una sociedad más justa y democrática.

La UNESCO<sup>1</sup> define el término inclusión así:

Es el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as. (Claro, 2007 p. 2)

El principio de la educación inclusiva se hace menos posible si se convierten los niños y jóvenes con Necesidades Educativas Especiales, en niños víctimas de acoso escolar. Luchar contra el acoso escolar (bullying), desde la escuela, contribuiría muy significativamente a una incorporación más satisfactoria en la sociedad, no solo de los niños con Necesidades Educativas Especiales, sino también de sus familias, es decir, su integración completa con el mundo. Tal como lo manifiesta Tamayo, (1985, p. 1):

Integración se define como el proceso de incorporar física y socialmente dentro de la escuela regular a los estudiantes que se encuentran segregados y aislados del resto; de manera que participen activamente en

---

<sup>1</sup> UNESCO es la sigla de United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). Se trata de un organismo de la ONU que fue fundado en 1945 y que tiene su sede en París (Francia).



la escuela, aprendiendo junto con los demás niños, gozando de los mismos derechos. (Rosano, 2007, p. 4).

La constitución política de Colombia, específicamente en el artículo 68, expresa la necesidad de integrar o insertar a los niños con NEE dentro del proceso escolar, las situaciones de acoso escolar se presentan invariablemente en todas las instituciones educativas, y la Institución Educativa Técnica san Luis Gonzaga obviamente no es la excepción. Se ha podido notar que existe el bullying en gran medida, especialmente hacia algunos niños con Necesidades Educativas Especiales, aunque con otros niños que se encuentran en esta misma situación (NEE) no se ha observado ningún tipo de acoso. Es importante conocer las circunstancias (de origen familiar, personal y social), que hacen que estos niños sean víctimas fáciles de los niños agresores; también es imprescindible conocer los ambientes de aula que llevan a que los niños agresores elijan niños con NEE como sus posibles víctimas. También es importante conocer la intervención de familiares, de estudiantes de profesores de la institución educativa en la evolución de este tipo de acoso.

## **1.1 CONTEXTUALIZACION**

El objeto de estudio se enmarca en el corregimiento de Chicoral, municipio de Espinal en el Departamento del Tolima. Ubicado en la zona centro occidental de Colombia. Altitud: 324 m.s.n.m, Temperatura promedio: 32 °C. Aproximadamente 12.000 Habitantes (Incluyendo veredas aledañas). La Institución Educativa Técnica Agroindustrial San Luis Gonzaga, es una institución de carácter rural. Cuenta con 1491 estudiantes, distribuidos en 5 sedes, 4 sedes primarias y una sede secundaria. La economía de Chicoral está basada en la agricultura, sus cultivos principales son el Mango, Arroz, algodón, limón, Plátano y melón. La mayoría de sus habitantes se encuentran en Nivel socioeconómico bajo. Existe en Chicoral, 9 barrios, 4 de ellos son resultado de invasiones realizadas por gente proveniente de otras regiones de Tolima y Colombia.

La Institución Educativa San Luis Gonzaga consta de cinco sedes, cuatro de ellas reciben a los niños de primaria y una a los niños de secundaria. En cuanto a los estudiantes de la institución, se trata de niños con bajos recursos, los niños de familias con algún poder adquisitivo estudian en los colegios privados del Espinal. Los resultados de las pruebas de estado, en los últimos años han situado al colegio en el nivel bajo, con una mejoría en los dos últimos años. Los padres de los estudiantes son, en su mayoría personas que solo han cursado estudios de primaria y son trabajadores del agro, amas de casa y la mayoría tienen empleos informales.

## **2. OBJETIVOS**

El Objetivo General de este proyecto es indagar, mediante historias de vida, las circunstancias que rodean a dos niñas con Necesidades Educativas Especiales, que han sido víctimas de acoso escolar, en la Institución Educativa Técnica San Luis Gonzaga del municipio del Espinal.

Los objetivos Específicos son:

- Describir las formas de maltrato predominantes a dos niñas con NEE en la Institución Educativa Técnica San Luis Gonzaga.
- Identificar y describir las características del ambiente escolar que favorecen el acoso escolar a dos niñas con NEE.
- Identificar y describir algunos comportamientos que presentan los estudiantes con NEE frente al acoso y el ambiente escolar.
- Identificar y describir el manejo que hace la institución con los estudiantes que presentan NEE.
- Identificar las circunstancias familiares que rodean a dos niñas con NEE que las han llevado a ser víctimas de acoso escolar.

### **2.1 PREGUNTA DE INVESTIGACION**

- ¿Qué circunstancias y condiciones rodean a dos niñas con Necesidades Educativas Especiales de la Institución Educativa Técnica San Luis Gonzaga, del municipio del Espinal, que han sido víctimas de acoso escolar?

### **3. JUSTIFICACIÓN**

El acoso escolar o Bullying es un tema que ha cobrado auge y genera gran preocupación entre docentes, padres de familia y comunidad en general. Aunque se sabe que siempre ha existido, no se habían evidenciado consecuencias tan graves como ahora, en la forma de actuar de nuestros niños y adolescentes, tal vez debido a la influencia de los medios de comunicación. El acoso escolar se ha presentado desde siempre en las instituciones Educativas en todo el mundo y las instituciones colombianas no son la excepción.

Con esta investigación se pretende no solo detectar y evidenciar los casos de acoso escolar entre los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales sino también encontrar las circunstancias que hacen que estos niños sean más susceptibles de ser víctimas de acoso escolar. También se busca identificar el papel que juegan los docentes, la familia y los compañeros de estudio que rodean a los niños con esta condición, y presentar posibles alternativas de solución para este grave problema.

Este trabajo de investigación pretende profundizar sobre este tema, que se ha vuelto actualidad, debido a la noticia que se tienen sobre las consecuencias que ha traído sobre nuestra sociedad y que hasta ahora no se le había prestado mucha atención a pesar que desde la década de los setenta se había hablado sobre ello, además que es un punto crucial en el terreno educativo.

Sobre el acoso escolar ocurrido en niños con Necesidades Educativas Especiales se ha presentado poca investigación, aunque estos niños en muchas ocasiones son los más afectados por este fenómeno, debido a sus características de vulnerabilidad e indefensión. Para nuestro contexto esta investigación puede ser muy útil porque daría las pautas para atender tanto a los niños con Necesidades Educativas Especiales, como a los niños que los rodean y a sus familiares y docentes con el fin de buscar alternativas de solución a este grave problema.

El aporte de este proyecto de investigación sería de gran utilidad para que las instituciones adelanten estrategias para corregir o prevenir este tipo de inconvenientes que va en contra de la normal convivencia que debe reinar en las instituciones educativas, en las cuales se deben generar espacios para fomentar la tolerancia, la solidaridad y otros valores, que es la finalidad de la inclusión que se debe promover en estas instituciones. Además, este estudio puede servir como material de apoyo para personal investigador, estudiantes y todas aquellas personas que se interesen por este tipo de análisis.

#### **4. ANTECEDENTES**

Como antecedentes se tuvieron en cuenta estudios tanto a nivel internacional como nacional.

En el año 2010, Pífano Díaz y otros, realizaron una investigación denominada “Síndrome de Bullying en Estudiantes del Ciclo Diversificado del Liceo Bolivariano “Fernando Peñalver” de Ciudad Bolívar (Táchira, Venezuela)”, estudio realizado por estudiantes de la Universidad de Oriente, Escuela de Ciencias de la Salud “Dr. Francisco Battistini Casalta” Departamento de Salud Mental. Esta investigación se basó en determinar la existencia del síndrome de acoso escolar, en el ciclo diversificado en el Liceo Bolivariano “Fernando Peñalver” de Ciudad Bolívar, así como las causas de este, los escenarios más frecuentes en los que se presentaban, formas de maltrato predominante y actitud del profesorado para intervenir en los hechos de violencia en dicho plantel.

Las categorías de la investigación fueron: Edades de los estudiantes, formas más frecuentes de acoso escolar, actitud del profesorado y espectadores. Este es un estudio descriptivo de campo, analítico y de tipo transversal, se tomó una muestra de 30 docentes de, 186 alumnos de cuarto (4º) año, 58 alumnos de 5to año del ciclo diversificado, entre los 14-18 años de edad. Se utilizó el cuestionario de Preconcepción de Intimidación y Maltrato entre Iguales (PRECONCIMEI), adaptado de Ortega, Mora – Merchán y Mora, para el alumnado y profesores, procedimientos y/o métodos relativos a la estadística descriptiva, tomando en cuenta las características del estudio y los objetivos de la investigación. Se utilizó como método estadístico el  $\chi^2$  para determinar la asociación entre los resultados más significativos del cuestionario aplicado y género de la muestra. Los datos producidos a partir de los cuestionarios son de carácter cuantitativo que conducen a un análisis cualitativo de los mismos.

Los resultados del estudio mostraron que la forma más habitual de maltrato es insultar y poner apodos (29,1%). Los escenarios de acoso más frecuentes son la calle (25,4%) y

cerca del instituto, al salir de clase (21,7%). La causa más común de maltrato entre iguales era “por molestar” (41,8%). Resultó un total de 129 agresores, el género predominante en el grupo de agresores fue el masculino (54,4%) en el cual el grupo etario que prevaleció fue de 16-17 años (69,8%), 103 víctimas. Predominó el acoso hacia el sexo femenino (67%) en el grupo etario entre 16 y 17 años (67%) y 187 observadores, siendo mayor la muestra femenina (57,8%) y el rango etario entre 16-17 años (74,3%); las cifras obtenidas muestran la presencia de acoso en la población estudiantil de la Institución. Se determinó que existe asociación estadísticamente significativa entre las variables: escenarios más frecuentes de intimidación, causas de maltrato y formas de maltrato con el sexo. La mayoría de los estudiantes creen que los profesores no intervendrían siempre en situaciones de victimización, sólo un tercio de los alumnos cree que a los profesores les interesa poner fin al “Bullying

Esta investigación aporta al presente proyecto en cuanto muestra las formas más frecuentes de acoso, los escenarios donde ocurre, tipo de agresores, tipo de víctimas y la actitud de los profesores frente a estas situaciones, elementos que se evidenciarían en las historias de vida de este proyecto

En el año 2010, Yasna Jacqueline Batista Díaz, y otros en Santiago de Chile, realizaron el trabajo de investigación designado “Bullying, Niños Contra Niños” en la Universidad de Chile, en la Facultad de Ciencias Sociales Departamento de Educación Parvulario y Básica Inicial. Esta investigación se llevó a cabo en un centro educativo de tipo particular privado, de carácter laico. El objetivo de esta era develar cómo era vivenciado, percibido e interpretado el fenómeno del acoso escolar por niños/as de nivel básico primero (NB1), y la respuesta presentada por la comunidad educativa hacia el fenómeno en un centro educacional de nivel socioeconómico y cultural medio-alto.

Las categorías estudiadas fueron: Bullying, vivencia, percepción, interpretación, respuesta de la comunidad educativa. Este estudio es una Investigación cualitativa, el enfoque del estudio es estudio de caso. El tipo de estudio es de tipo exploratorio y también de tipo comprensivo interpretativo. Se utilizaron técnicas tales como observación

participante, entrevistas a docentes y grupos focales, La población fueron 97 niños del nivel básico, estudiantes correspondientes a un primero y a un segundo básico de un centro educacional de nivel socio-económico y cultural medio-alto. En ambos niveles se consideró la totalidad de los sujetos que involucra el nivel, tomando una muestra 47 sujetos, distribuidos equitativamente en ambos niveles. Albergando el primer año básico a 21 estudiantes y el segundo a 26 niños/as.

En ambos cursos se evidenciaron señales de acoso, por medio de su expresión psicológica en primer año básico, y su expresión física en segundo básico. Se manifestó por un acoso constante y reiterativo hacia determinados niños: en primero básico una niña es la víctima, y en segundo básico es un niño. Los niños de primer año, percibían el acoso escolar como una situación ajena a ellos, que no ocurría dentro del curso y que no estaba en su contexto inmediato, aunque sabían de la existencia, del acoso.

Los padres consideran que es difícil, para ellos, evidenciar el maltrato, cuando este no es físico, porque los niños no hablan de ello por temor a las represalias. También consideran que los docentes o la institución no toma las medidas pertinentes ni necesarias para erradicar el acoso, o en su defecto, para ayudar a los/as involucrados/as. Los docentes y las directivas, del centro educacional, consideran que en él no se presenta este fenómeno, que solo se trata de peleas sin importancia entre niños pequeños.

Esta investigación aporta al presente proyecto la información sobre la percepción del maltrato y el fenómeno de acoso que puede originarse desde años tempranos, también sobre las principales características de quienes se hacen partícipes del mismo, es decir, víctimas, victimarios y espectadores, lo que puede dar la pauta para buscar históricamente el origen del acoso escolar en los casos que son estudio en esta investigación.

En 2011, Natalia Albaladejo Blázquez, en la Universidad de Alicante, realizó el estudio titulado “Evaluación de La Violencia Escolar en Educación Infantil y Primaria”. El objetivo



de esta investigación fue evaluar el grado y tipo de violencia escolar en niños de los primeros años escolares. El acoso se evaluó desde tres perspectivas: Violencia vivida, Violencia observada y Violencia realizada.

El estudio se realizó en dos centros escolares en la localidad de Elda (Alicante, España). El diseño instrumental utilizado fue de desarrollo y adaptación de cuestionarios de medida, con diseño de investigación de tipo descriptivo y transversal. La muestra 195 niños de último curso de educación infantil y primer ciclo de educación primaria. Los instrumentos utilizados fueron: CEVEIP (cuestionario de evaluación de la violencia escolar en infantil y primaria); ECEIP-P (Cuestionario de evaluación de clima escolar en infantil y primaria para profesores); y ECEIP-F (Cuestionario de evaluación de clima escolar en infantil y primaria para familiares).

El estudio arrojó los siguientes resultados: La violencia escolar en edades tempranas es baja o moderada, consiste en agresión física o verbal y se observa con mayor frecuencia en el patio de recreo, seguido del aula. No se encuentran diferencias significativas por género, en los casos de acoso escolar. El profesorado y padres de familia atribuyen el fenómeno de violencia escolar a la familia, a la sociedad y clima escolar.

Este estudio es un aporte valioso para la presente investigación, ya que la mayoría de los estudios se han realizado en niños de secundaria, pocos se han hecho con niños en las primeras etapas escolares, edades en las que puede originarse las situaciones de acoso como en los casos que ocupa este proyecto.

En diciembre de 2012, Silvia Martha Musri, presentó el trabajo de investigación denominado “Acoso Escolar y Estrategias de Prevención en Educación Escolar Básica y Educación Media”, trabajo realizado en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Tecnológica Intercontinental, en la localidad de San Lorenzo en Paraguay. La investigación pretendía determinar la situación de acoso escolar y estrategias de prevención abordadas por la institución y profesores del tercer ciclo de educación escolar básica y educación media del Colegio Nacional Dr. Fernando de la Mora, en Paraguay.

El estudio se llevó a cabo en una institución de gestión pública localizada en la ciudad de Fernando de la mora en Paraguay, con estudiantes y docentes provenientes de la misma localidad, nivel socioeconómico medio. Los docentes poseen formación profesional universitaria. El período de estudio se efectuó en el mes de noviembre del ciclo lectivo 2010.

Esta investigación es de tipo cuantitativo, pues la información presenta tratamiento estadístico; de tipo descriptivo, porque selecciona aspectos o atributos del fenómeno de acoso escolar; el diseño no experimental, porque no hay manipulación de variable, y es transversal. La información fue obtenida mediante revisión bibliográfica, páginas electrónicas y datos adquiridos en el trabajo de campo. Se tomó una muestra de 180 estudiantes de educación básica y media. Se realizó muestreo no probabilístico.

La técnica de recolección de datos utilizada fue la encuesta, el instrumento utilizado fue cuestionario a estudiantes y profesores. La muestra está compuesta por 180 alumnos del Tercer Ciclo de E.E.B. y Nivel Medio de entre 12 y 19 años del Colegio EMD “Dr. Fernando de la Mora”. Tipo de muestreo no probabilístico, método de muestreo por conveniencia, según disponibilidad de los estudiantes. La técnica empleada es la encuesta y el instrumento aplicado es el cuestionario a estudiantes y profesores. Además de una entrevista a una psicóloga miembro del Departamento de Orientación.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes: En la institución tienen lugar todas las tipologías de acoso escolar. Frecuentemente el agresor estudia en la misma clase que el agredido y con mayor frecuencia se presenta que el acosador es varón. Se determinó que los tipos de acoso más usuales eran los insultos, apodos y exclusión. Las agresiones se daban con más insistencia en el salón sin el profesor, en el patio y en el baño. Se logró una caracterización de los casos más acostumbrados de acoso escolar y de tipo de victimarios más frecuentes, lo mismo que las áreas de la institución donde se presentan las agresiones con más frecuencia.

Un bajo porcentaje de víctimas habla con los profesores o con el orientador, esto porque suelen avergonzarse de lo que les está pasando, se culpa a sí mismos, y temen sufrir represalias de los acosadores si el colegio toma medidas. La mayoría de los estudiantes señalan que los profesores intervienen deteniendo las agresiones, citando a los padres y castigando a los que agreden. Una minoría explica la pasividad de los profesores frente al problema.

Este estudio aporta al presente proyecto, en el sentido que tipifica las situaciones en las que se presenta con mayor insistencia las agresiones, proporciona indicios sobre la importancia de la presencia y actitud de los adultos frente a estas situaciones de acoso, aspectos que sería importante tener en cuenta para la presente investigación.

En el año 2012, Claudia Andrea Leguizamón y Luz Marina Villa Medina, de la maestría en educación de la Universidad del Tolima, presentaron el trabajo de investigación denominado “Características de personalidad que presentan un grupo de estudiantes que ejercen violencia física y psicológica (bullying) en el aula de clase de la institución educativa Manuel Elkin Patarroyo de Girardot (Cundinamarca)”. El objetivo de la investigación es identificar las características de personalidad que presentan un grupo de estudiantes que ejercen violencia física y psicológica para tratar el problema y buscar una solución viable.

La investigación presentada es de tipo descriptiva, el método utilizado es el estudio de caso. La población objeto de estudio se compuso de 810 estudiantes, los 62 docentes entre primaria y secundaria, y los padres de familia de los estudiantes. El instrumento que se utilizó fue la encuesta, la cual se aplicó a 2 tipos de muestra, 89 estudiantes de los grados noveno y décimo y 72 padres de familia o acudientes de los mismos, se aplicó este estudio con el fin de conocer la incidencia de comportamientos de violencia física, verbal y de exclusión social.

Se encontró que el bullying afecta a 4 de cada 10 estudiantes que son víctimas, de las cuales el 41,4% sufren maltrato por agresores que hablan mal de ellos, un 31,7% son

ignorados, el 30,6% son víctimas de motes que les ofenden y ridiculizan; un 19,4% sufren exclusión social, se les impide participar en reuniones, conversaciones y/o juegos, a un 17,1% les esconden sus cosas. Se observan otras distintas conductas de acoso como escupir, discriminar, o forzar a hacer algo que no quieren las víctimas, el mal uso del correo electrónico, amenazar, romper cosas, reírse de otros, pegar y acoso sexual.

En las agresiones están involucrados al menos 3 de cada 10 alumnos, los cuales aceptaron: un 34,7% ignorar a sus compañeros; un 34% hablar mal de sus compañeros; 13,6% impiden a sus compañeros participar en reuniones, conversaciones y/o juegos; en el caso de las mujeres tan sólo hay una conducta que realizan significativamente más que los hombres: hablar mal de otros (46,7%). Un 3,4% de los niños acepta haber pegado a sus compañeros, y un 1,3% haber robado cosas, un 2,6% haber roto objetos personales; un 10,9% escondió cosas y un 1% algún tipo de acoso sexual. Un aspecto preocupante es la creciente introducción de armas, pues un 25% de los alumnos dijo haber portado un arma con el fin de lastimar a alguien.

Se evidencia que hay estudiantes que tienen problemas de robo, alcohol, consumo de sustancias psicoactivas, pandillaje etc. Las agresiones físicas (4,6%) y las amenazas con armas (1,3%), son cometidas también en la calle, cuando los alumnos abandonan el claustro con la intervención de agresores ajenos a la Institución educativa. En el 53,1% de los casos el acoso sucede desde que el alumno entró a la escuela, el 23,3% desde que el alumno inició el semestre, un 14,2% desde siempre y pocos intervienen para detener la situación.

La mayoría de los maltratos quedan impunes, pues sólo un 3% de las víctimas denuncian el acoso y la intimidación ante los profesores. Al preguntar a los alumnos sobre las medidas más efectivas para frenar o desterrar el “bullying” han elegido las educativas, las mismas que necesitan de tiempo y difícilmente van a ser usadas por las víctimas como “comunicar la agresión a los profesores o a los padres de familia”. La mayor parte de los estudiantes consideran que los profesores sólo actúan cuando las consecuencias

de estas acciones son extremas, o cuando el alumno denuncia el hecho ante alguna autoridad máxima del colegio, como así también a algún intermediario.

Solo el 35% de los padres de familia encuestados se enteran de los maltratos que sufren sus hijos, pues la mayoría de los alumnos confían esos problemas a sus amigos. Los que conocen de las agresiones que sufren sus hijos de parte de sus compañeros e incluso de sus profesores, llegan recomendar que respondan a las agresiones en defensa propia al saber de la escasa intervención de los profesores. Alumnos víctimas y agresores, padres y maestros, atribuyen las agresiones a venganzas, aspectos de la personalidad de la víctima y del agresor.

El patrón de estilo de crianza de las familias, de los niños agresores, se caracteriza por castigos físicos y maltratos psicológicos, evidenciando vínculos afectivos disfuncionales entre sus miembros, lo cual trae como consecuencia la violencia intrafamiliar. Un alto porcentaje de padres ha formalizado su segundo matrimonio, lo que significa que los estudiantes o viven con uno de sus padres o con la nueva pareja de este. Es frecuente que un progenitor adopte el estilo agresivo o autoritario y el otro el estilo permisivo o pasivo, se logró identificar que la madre es la figura permisiva.

Estas familias presentan situaciones económicas difíciles, la mayor parte de los padres estudio solo básica primaria y algunos lograron llegar hasta noveno de secundaria, lo que no les permite conseguir trabajos bien remunerados y un solo miembro de la familia trabaja el (padre); muchos se dedican a trabajos independientes mientras las madres son amas de casa, quedando las madres a cargo de la educación de los hijos. Para concluir, estas familias se ven afectadas por diversas situaciones que afectan su dinámica familiar (economía, educación, comunicación, tiempo) entre otras que directamente influyen en el comportamiento violento de estos estudiantes.

Este estudio es importante para el presente proyecto, pues trata sobre las distintas formas de acoso que suele presentarse en las instituciones; y las niñas de la presente investigación han podido verse sometidas algunas de estas situaciones.

En el año 2013, Jhanina Rocío Barahona y Mayra Alejandra Castillo, en la localidad de Cuenca, en Ecuador, realizaron el estudio denominado “Estudio de la Violencia Escolar –Bullying- en las escuelas de la Ciudad de Cuenca de la Universidad de Cuenca”. Este estudio se basó en que se consideró necesario la aplicación de Estrategias Psicoeducativas Preventivas de Acoso Escolar, en tercer Año de Educación Básica de la Escuela Fiscal Mixta “Ulises Chacón”, en la ciudad de Cuenca, Ecuador. Estas fueron basadas en el Programa Sensibilización, Formación y Acción (SFA), de la Psicoeducadora Dra. María José Lera Rodríguez y actividades complementarias apoyadas en el uso de medios audiovisuales y otras actividades complementarias del GROPE (Grupo de Recerca en Orientación Psicopedagógica). El programa tiene su base teórica en Pestalozzi, cuya propuesta educativa busca integrar el corazón (sensibilización), la cabeza (formación), y las manos (acción).

Las estrategias están basadas en la elección y uso de medios audiovisuales llamativos y atrayentes, que en sí mismos son interesantes y motivantes para los niños, pues tienen la misión de llegar directamente al corazón de los estudiantes mediante la sensibilización, pues fomentan procesos de identificación, modelado y solución de problemas. Se trabajan temas de la actualidad, que forman parte de la vida diaria del niño. Además de esto se realizan sesiones de tutoría que se ocupan de la formación. Una vez establecidos estos dos pasos se llega a la fase de acción en la cual se realizan murales, carteles y dramatizaciones, con el fin de lograr un aprendizaje significativo. Todo esto como una forma de ayudar a los protagonistas del acoso escolar, sean estos agresores, víctimas o espectadores.

Esta investigación es un estudio descriptivo de carácter cualitativo, de diseño experimental. Se realizó la aplicación de pre-test: “Cuestionario de estudiantes sobre conflictos”, validado en el año 2012 en la escuela “Julio Abad Chica”, aplicado a un grupo de estudio integrado por 29 estudiantes (12 niñas y 17 niños) y a un grupo control conformado por 30 estudiantes (13 niñas y 17 niños), luego de la aplicación de estrategias del programa SFA y otras actividades (como videos, lecturas, etc.), para

desarrollar habilidades socio-emocionales en los niños, durante un periodo de dos meses, utilizando dos horas clase, dos días a la semana para un total de 30 horas. Se utilizaron fichas de observación para obtener registros de comportamientos y conductas de los niños durante el transcurso de la aplicación. Finalmente, se aplicó un pos-test (cuestionario de Rosario Ortega), con el objetivo de verificar la validación de las estrategias propuestas.

Se encontró que la aplicación de las estrategias, del programa SFA, tuvo un impacto positivo en el contexto escolar, ya que lograron disminuir de manera importante las situaciones de agresión entre pares mediante el desarrollo de habilidades socio-emocionales. Se evidenció que estas estrategias, al parecer, no tienen efecto en casos clínicos. Se concluye también, que el uso de estas estrategias a base de medios audiovisuales resultó muy atractivo y por ende significativo para los niños, pues fue una forma más fácil de llegar a ellos y mantener su atención. Se recomendó continuar aplicando este tipo de estrategias con el fin de erradicar la violencia escolar a través del desarrollo de habilidades socioemocionales en los niños para mejorar la convivencia escolar y así construir una cultura de paz.

Esta investigación es pertinente para el presente proyecto pues proporciona información sobre las estrategias a aplicar o pautas para prevenir este tipo de situaciones en las instituciones educativas, y se podría aludir a ellas al hacer las recomendaciones finales en este proyecto, ya que se podrían utilizar en este caso particular u otros casos de agresión que podrían estar manifestándose en nuestra institución.

En julio de 2013 Mónica del Carmen Vásquez, de la Universidad de Colima, en Villa de Álvarez, México, realizó la tesis, “La Historia de vida de Irving. Una investigación Biográfico-Narrativa sobre Exclusión-Inclusión”. El objetivo general de esta investigación fue recuperar y dar a conocer la Historia de vida de un niño con discapacidad intelectual llamado Irving, analizar los elementos que han apoyado o limitado su inclusión al nivel primaria de una escuela regular, a partir de sus vivencias personales, la participación, interacciones y roles sociales en su trayectoria escolar y en su vida.

Irving presenta encefalopatía perinatal, que se asocia con asfixia al nacer, que causa, presumiblemente, daños en el hemisferio izquierdo, que controla el lenguaje y los pensamientos lógicos, lo cual supone que, causa un retraso en la adquisición de habilidades para la decodificación de la información, la escritura dictada y la lectura de comprensión, así como para traducir y seguir instrucciones escritas y verbales, entre otras.

Irving narra, con sus propias palabras, su historia de vida que da cuenta de las limitaciones o facilidades que tiene y ha tenido el niño para lograr su inclusión plena. La investigación partió de la premisa de que cualquier persona, al margen de su edad, etapa u otra condición (como la misma discapacidad intelectual), es capaz de reflexionar sobre su propia vida y comunicar eficazmente sus sentimientos, necesidades, proyectos e intereses, con independencia inclusive de su propia funcionalidad oral y escrita, urgencia comunicativa o nivel de participación e interacción que posea.

La presente investigación es de tipo cualitativa, a través de la Historia de vida, a través de la investigación biográfico-narrativa. La investigación responde a los criterios de relevancia y significatividad, utiliza un muestreo intencional bajo la conveniencia de la investigadora y basada en el conocimiento del fenómeno que se estudia (ha trabajado por más de 14 años con alumnos con discapacidad intelectual en particular en escuelas y centros especiales). El criterio para la elección final de Irving, fue que el alumno presenta discapacidad intelectual en cualquiera de sus acepciones (síndromes asociados o no) y se encuentra integrado en una escuela primaria regular por el mayor tiempo posible de vida, dada la importancia de recuperar su proceso de exclusión-inclusión a través de su trayectoria vital y escolar, proceso importante para los niños que se encuentran en estado de discapacidad.

Para la recolección de datos, se hizo acopio de documentos oficiales, fotografías, entrevistas, observación y registro de la dinámica imperante en la escuela donde asiste actualmente (Instituto Kyrios), con especial incidencia en su clima social y su tradición



incluyente, así como las actividades extracurriculares y de vida diaria. También se obtuvo información de fuentes documentales como revistas, evaluaciones psicopedagógicas, correos, páginas web y documentos de la escuela donde ha asistido.

Las técnicas utilizadas para construir y validar la Historia de vida de Irving fueron la auto presentación, la técnica de la foto, la línea de vida y la entrevista en profundidad. Se realizaron entrevistas a fuentes secundarias de información (padres, docentes, compañeros), observaciones directas en el salón de clase, en la escuela actual y en actividades extraescolares, de las cuales se obtuvo un puntual registro.

La investigación sobre Irving arrojó los siguientes resultados: En relación con la participación, se encontró que trabaja de manera colaborativa junto a otros estudiantes que, aunque no son sus iguales en edad, encuentra en ellos las ayudas necesarias para sentirse incluido y aceptado y esto ha favorecido la integración al aula actual; para que esa colaboración se dé, la docente instrumenta estrategias relacionadas con la tutoría de pares, la organización física y social del aula y el trabajo colaborativo. Para la interacción, encontramos que ocupa, una posición solitaria dentro del grupo, en coincidencia con lo reportado para niños con discapacidad intelectual.

Las interacciones con la docente, son básicamente para el trabajo, aunque, ocasionalmente, durante el tiempo especial que ella le dedica, le pregunta sobre aspectos personales y familiares, a fin de provocar mayor intención comunicativa. En cuanto a los roles sociales incluyen actividades de ocio en igualdad de oportunidades que sus pares en edad, género y cultura; se constataron serias limitaciones para las habilidades sociales como tener amigos, y convivir con ellos en espacios extraescolares. Se observaron dificultades para la consolidación de hábitos de higiene y aseo personales, comunes entre los adolescentes y especialmente si se trata de personas con discapacidad.

La revisión de esta historia de vida es especialmente importante para la presente investigación, pues aporta elementos macro de la vida de las personas con discapacidad

que no podemos ignorar, teniendo en cuenta la similaridad que presenta con este proyecto en cuanto al tipo de investigación y los aspectos relacionados con la inclusión/exclusión de niños con NEE.

En el año 2014 María Eunices Arévalo Arenas y otros (Universidad del Tolima), desarrollaron la tesis denominada “Presencia del fenómeno de acoso escolar en instituciones educativas oficiales zona urbana de Ibagué”. El Objetivo de este estudio fue Explorar y conocer la frecuencia con que se presenta el acoso escolar en sus diferentes manifestaciones, como son la física, verbal, social, psicológica y virtual, y cuáles son los protagonistas manifestados en tres tipos de actores: agresores, víctimas y observadores, teniendo en cuenta el perfil, a través de la construcción del instrumento para recopilar la información sobre el fenómeno.

Esta investigación es de tipo descriptiva, exploratoria y conceptual. El instrumento que se empleó para la recolección de la información fue adaptado, por las investigadoras, de un estudio previo de la Universidad del Tolima y se aplicó a 136 estudiantes de 4º grado de básica primaria, jornada mañana.

Cada tipo de acoso se tuvo en cuenta desde sus diferentes manifestaciones y actores (agresores, víctimas y observadores), llegando a las siguientes conclusiones:

Acoso verbal: se encuentran manifestaciones tales como burlas, apodos, injurias y amenazas. Según los resultados de las encuestas aplicadas a los estudiantes de cuarto primaria, las manifestaciones más usadas por los agresores son las burlas (19.6%) seguidas de los apodos (16.1%).

Acoso psicológico: las manifestaciones son las amenazas con burlas, con apodos, con injurias e intimidación con amenazas. La manifestación que más utilizan los agresores es la intimidación con amenazas (21.8%). Las víctimas se sienten más atacadas con las amenazas con burlas (19.7%).

Acoso cibernético: cuenta con tres manifestaciones, los comentarios, la publicación de fotos y creación de grupos en las redes sociales. Los agresores utilizan los comentarios (25.4%), seguida de creación de grupos en las redes sociales (26.8). Las víctimas se sienten intimidadas principalmente por publicaciones de fotos en las redes (26.8%).

Acoso físico: se manifiesta con puños, patadas, robo de lonchera, dinero, útiles y objetos personales; daño de útiles y objetos personales. Para los agresores, lo más utilizado son los puños en la cara (6%). Para las víctimas, lo más frecuente es el daño de útiles escolares (6.8%) y para los observadores, el robo de objetos personales (6.7%) es la más común.

Acoso social: las manifestaciones son la exclusión y no dejar participar. Los agresores utilizan en mayor frecuencia el no dejar participar a alguien (33.9%). Las víctimas se sienten atacadas principalmente con la exclusión (44.5%).

Esta investigación es de gran relevancia para este proyecto, ya que aporta información importante sobre los tipos más frecuentes de acoso (en el caso de niños pequeños) y la percepción de los diferentes actores del acoso escolar; hace recomendaciones muy acertadas sobre cómo hacer frente a este problema.

En el año 2014, Liana Lucia Gil y Omar Antonio Muñoz, de la Universidad del Tolima, presentaron la tesis titulada “Diagnóstico de la situación de convivencia escolar de la institución educativa”, cuyo objetivo fue diagnosticar las situaciones de convivencia escolar, a partir de las particularidades del clima escolar y de las características familiares, sociales, económicas y culturales externas que inciden en las relaciones interpersonales del grado sexto.

Se siguió un modelo de investigación cuantitativo. La población, estudiantes de grado sexto, de las dos jornadas, de la institución Educativa San Simón, de la ciudad de Ibagué (Tolima) para un total de 400 estudiantes. La muestra, el 12% de la población objeto de estudio, constituida por estudiantes entre 10 a 14 años de edad, el 52% mujeres y el 48%

hombres. El Instrumento: se tomó el cuestionario utilizado en el estudio de análisis de la convivencia realizado por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística, para la alcaldía de Bogotá.

Esta investigación proporcionó los siguientes resultados: el 80% de los estudiantes no conoce el Manual de Convivencia; el 57% no encuentran un ambiente de sana convivencia en el aula de clase, más del 50% han recibido un empujón, o han regado una gaseosa sobre él, el 21% siente que un compañero no lo dejó estar en el grupo al menos una vez o que hablan de él a sus espaldas, el 33% insultó a alguien, y el 20% rechazó a alguien o no lo dejó estar en su grupo. El 20% afirma que al menos una vez algún compañero le hizo daño, el 22% que, al menos una vez agredió físicamente a alguien, el 5% que al menos una vez tuvo que ir al médico porque sufrió una agresión de parte de un compañero. El 30% ha presenciado peleas físicas sin armas y el 28 % a estado involucrado al menos una vez en una, el 45% presenció cuando una o varias personas le pegaron a alguien, un 15% dice haber visto peleas realizadas por pandillas en la institución.

El 25% afirma que le han robado sus útiles escolares, dinero, ropa, libros u otros, el 20% afirmó haber robado a alguien, el 55% manifestó que ha dañado alguna propiedad del colegio y el 66% ha observado a otras personas hacer daño intencionalmente a alguna propiedad del colegio. El 32% evita pasar por algunos sitios del colegio por temor a ser atacado, el 5% ha dejado de ir al colegio por la misma causa y el 12% evita pasar por algunos lugares en la ida o vuelta del colegio.

El 23% de los estudiantes manifestó haber recibido amenazas por internet, el 11% ha amenazado, ofendido o presionado a alguien por internet. En cuanto a los incidentes de tipo sexual, al menos el 30% ha recibido de sus compañeros propuestas o comentarios de tipo sexual, este porcentaje incluye a sus maestros, el 20% afirma haber sido tocado de manera sexual sin que lo quisiera. El 8% afirmó haber sido forzado a tener una relación sexual.

Un 10% afirma que en el colegio y sus alrededores se venden drogas y saben de compañeros que la consumen dentro de la institución, el 3% afirma consumir bebidas alcohólicas 3 o más días a la semana. A un 50% le disgusta su forma de ser, no tiene buena opinión de sí mismo, le da temor hablar delante de los demás o pasar al tablero, incluso dirigirse a un profesor o director de grupo. Más del 60% de las veces prefieren ser prudentes, evitar las discusiones, e incluso darle quejas a un maestro sobre las situaciones que se presentan. El 80% de los estudiantes considera que los maestros no contribuyen a mantener la convivencia escolar, el 75% considera que no se aplica ninguna sanción cuando se incumple una norma.

Más del 60% de los estudiantes no habla de sus cosas con sus padres o acudientes, el 40% afirma que sus padres no saben dónde está cuando sale de casa, ni conocen los amigos con los que se relaciona, y el 22% dice que sus padres no saben cómo le va en el colegio. A un 5% todos los días lo amenazan con echarlo de la casa, a un 28% de vez en cuando lo ofenden con palabras o lo agreden físicamente en su casa, a un 5% alguna persona que vivía con él lo hizo sentir incomodo por tocarlo de forma indebida y a un 8% lo forzaron a tener algún tipo de relación sexual sin que él/ella quisiera. Esto muestra que la base familiar no ayuda al desarrollo óptimo del niño o el joven.

En lo referente a su barrio, se encontró que un 9% de los estudiantes al salir del colegio se queda en la calle con sus amigos, un 47% afirma que a diario ocurren peleas en el barrio donde viven, y el 28% manifiesta evitar pasar por algunos lugares de su barrio, por temor a ser atacado.

El 25% de los niños afirmó que les parecía que ver peleas es divertido, y en el mismo porcentaje manifestó que sus amigos se cobran las diferencias, por la fuerza. El 40% afirmó que a sus amigos les parecía normal burlarse de otras personas. Un 7% afirma haber pertenecido a alguna pandilla; el 32% afirma que hay pandillas en su barrio. En cuanto al consumo de alcohol y drogas el 25% afirma que algún adulto que convive con él ha consumido drogas, en el mismo porcentaje ha observado que las venden en su barrio, un 40% ha visto a personas de su barrio, consumirlas.

Sólo el 5% confía en sus profesores, el 20% en sus padres, el 30% en sus amigos, el 30% en la policía y el 20% en la iglesia. Se observó cómo el estudiante parece estar rodeado de peligros constantes, no solo en la institución sino también en el entorno en el que se desenvuelve agravando aún más la situación, se podría afirmar que un grupo de estudiantes vive en un constante ambiente de agresión por parte del entorno que le rodea y por consiguiente termina siendo un agresor.

Este trabajo aporta elementos importantes al presente proyecto en cuanto a las diversas formas en que puede manifestarse el acoso escolar. También tiene en cuenta y el papel que puede jugar la familia, el profesorado y el entorno en el desarrollo de niños agresores y/o agredidos.

En 2014, Cristian Llanos Villegas y Diana Carolina Villegas realizaron el estudio “Caracterización de la violencia escolar entre pares, en estudiantes de sexto a noveno de una institución educativa del municipio de Líbano, Tolima, 2014”. El objetivo de la investigación es describir la actitud de los estudiantes hacia el fenómeno de la violencia entre pares, según sexo y categorías de la adolescencia.

Se llevó a cabo un estudio epidemiológico observacional, descriptivo, transversal. La población objeto de estudio con la que se llevó a cabo la investigación fueron los 407 estudiantes matriculados en los grados de sexto a noveno en una institución educativa pública del sector urbano del municipio del Líbano Tolima. Tamaño de la muestra, 118 estudiantes, habitantes de la zona urbana, nivel socio económico bajo. El instrumento se utilizó en esta investigación se conoce como el cuestionario Auto-administrado de Bullying: fighting and victimization de Bosworth y Espelage, el cual fue traducido, adaptado, factorizado y validado por Cajigas, en Montevideo, Uruguay.

Se evidencia como de manera significativa las mujeres son más dadas a actitudes violentas que los hombres, aumentando el comportamiento agresivo en ellas con la edad, especialmente la adolescencia tardía. Una explicación a los anteriores comportamientos

de los hombres, podría explicarse porque hay una mayor intervención de los adultos cuando ellos tratan de resolver sus conflictos de forma violenta.

Se halló también una marcada disminución de la autopercepción de víctima en la medida en que aumentaba la edad del menor sin distinción de sexo. Se evidenció que, del total de la muestra, el 21,2% refirió haber sido víctima de violencia psicológica, a diferencia de un 5,9% quienes percibieron haber sido víctimas de algún tipo de maltrato físico. El aporte de este estudio al presente proyecto radica en que diferencia los cambios en la actitud hacia la violencia ejercida en la adolescencia temprana y la adolescencia tardía y nos da indicios sobre los cambios que han experimentado las niñas del presente proyecto, en cuanto a las relaciones con sus compañeros, en su proceso de crecimiento.

## 5. METODOLOGÍA

El presente estudio es una investigación de tipo cualitativo. El diseño metodológico empleado es historia de vida, la técnica más utilizada fue la entrevista, complementada con la observación y la revisión de documentos.

En la investigación cualitativa no se utilizan estudios de tipo estadístico, pues no se manejan número elevado de muestra, sino que se estudia un número limitado de individuos con respecto a un problema o necesidad determinada. En la investigación cualitativa se estudian fenómenos, actuaciones o personas específicas, situaciones cambiantes y propias del objeto de estudio. De acuerdo con Berríos, (2000): “la investigación cualitativa produce datos descriptivos e interpretativos mediante la cual las personas hablan o escriben con sus propias palabras el comportamiento observado”. (Charriez, 2012, p. 50).

La investigación cualitativa se caracteriza por la ausencia de rigidez en la recolección de los datos, pues es altamente subjetiva. Al respecto Bisquerra, (2004) afirma:

La idiosincrasia de la investigación cualitativa implica que el diseño de investigación se caracterice por ser inductivo, abierto, flexible, cíclico y emergente; es decir, surge de tal forma que es capaz de adaptarse y evolucionar a medida que se va generando conocimiento sobre la realidad estudiada. (Charriez, 2012, p. 51).

Se consideró que, para la situación estudiada en el presente trabajo, el diseño más conveniente es historia de vida, pues se consideró el más adecuado para este trabajo investigativo, ya que se trata de situaciones específicas, de dos estudiantes con historias que tienen similitudes y diferencias entre sus historias, pero con el indiscutible “sello” original para cada una.



El principal representante del diseño investigativo historia de vida fue John Dewey. La historia de vida es una técnica con la cual se logra acceder a información sobre una persona o grupos de personas que son objeto de investigación y que conlleva a que se formulen juicios o supuestos sobre los propósitos de la misma. Es el recuento de los sucesos más relevantes en la vida de un individuo. A través de la historia de vida se pueden investigar la vida de un individuo, la vida de grupos, los movimientos sociales y las características de una cultura local. Hernández, (2009) expresa: “Cuando hablamos de historias de vida señalamos que es uno de los métodos de investigación descriptiva más puros y potentes para conocer como las personas ven el mundo social que les rodea” (Charriez, 2012, p. 50).

Se puede clasificar las historias de vida como: Historia de vida de relato único, en la cual se relata la vida de una sola persona. Historia de vida de relatos paralelos, en la cual realiza la biografía de varios miembros de una comunidad para estudiar unidades sociales. Historia de vida de relatos cruzados, en la cual se hacen converger los relatos de las experiencias personales de varios individuos que han sido protagonistas y observadores de un tema en común.

Con las historias de vida podemos conocer acontecimientos de la vida y comprender esta desde una perspectiva diferente; Señalar aspectos sociales psicológicos o conductuales del sujeto objeto de investigación; recordar aspectos concernientes a la historia, los antepasados, ambientes sociales y comprender sucesos vividos por otras personas en escenarios diferentes a los habituales.

En las historias de vida los protagonistas son, generalmente, un número reducido, relatan su propia historia, para de esta forma llegar al fondo del problema, sus causas, efectos, y conclusiones. Se conoce la percepción propia que tiene el protagonista respecto a su realidad. Según Ruiz, (2012) el diseño de historia de vida:

Busca descubrir la relación dialéctica, la negociación cotidiana entre aspiración y posibilidad, entre utopía y realidad, entre creación y

aceptación; por ello, sus datos provienen de la vida cotidiana, del sentido común, de las explicaciones y reconstrucciones que el individuo efectúa para vivir y sobrevivir diariamente. (Charriez, 2012, p. 50).

En una investigación cuyo diseño es la historia de vida, se llevan a cabo tres fases básicas:

- La fase exploratoria, que es el punto de partida para la indagación de los datos particulares de la persona, en ella se estimula la evocación de sucesos que se manifiestan favoreciendo el proceso investigativo.
- La fase descriptiva, en la cual se procesa y se organiza la información, a la vez que se cimenta y se da sentido a la historia.
- La fase explicativa, en la cual se procede a dar ilustración a los datos detallados según el objetivo trazado.

Para la realización de esta investigación, la cual es una historia de vida de relato único se tomaron los casos de dos (2) niñas con Necesidades Educativas Especiales víctimas de acoso escolar, y sobre ellas se hizo la debida investigación detallada sobre las circunstancias personales, familiares, culturales y sociales, que han contribuido a la situación de bullying generada en su entorno escolar. Las técnicas utilizadas fueron la entrevista, la observación no participante y la revisión de documentos.

La Entrevista de Historia de Vida es una técnica de investigación que permite buscar con un elevado nivel de profundidad el punto de vista del protagonista y lo que él o ella considera relevante y revelador acerca de su existencia, sus principales historias, sus mayores triunfos y fracasos. La entrevista por tanto es un instrumento de valor inestimable y de uso común, que le permite al protagonista de la historia realizar sus propios análisis y apreciaciones de lo acontecido.

Para el entrevistado, la pregunta acerca del pasado implica toda una instancia de reflexión: reelaboración de los hechos y prácticas, sistematización del recuerdo y una resignificación de lo acontecido. De esta forma, a lo largo de la práctica, se puede observar que el sujeto entrevistado realiza una introspección, un autoanálisis provocado y acompañado, en el que la interrogación a sí mismo ocasiona un trabajo de explicitación sobre experiencias reservadas o reprimidas durante largo tiempo. (Plano, 2003, p. 4)

La observación es una técnica sumamente valiosa para cualquier investigación, por esto debe tener un alto grado de rigurosidad, pues es una herramienta muy útil para complementar, contrastar o corroborar hechos descritos en las otras técnicas utilizadas, para lograr la veracidad requerida en la investigación. En profesiones como la educación, psicología y sociología entre otras es muy conveniente cuando se quieren estudiar aspectos del comportamiento: relaciones maestro-alumno, relaciones entre estudiantes, reacciones de los estudiantes ante ciertos eventos entre otros. Bassedas, Coll y otros, (1984 p. 20) opinan:

La observación perspicaz, rigurosa y sistemática es el instrumento indispensable para comprender el comportamiento del alumno en el trascurso de las tareas de aprendizaje y para modificar su contenido y presentación en consecuencia. (Benguría, 2.010, p.5)

Para el desarrollo de esta investigación se llevaron a cabo las siguientes fases: Exploratoria, descriptiva y explicativa.

En la fase exploratoria, se recogió la información considerada pertinente. Se habló con las niñas para determinar si estaban dispuestas a participar en el estudio y con sus padres para que dieran su autorización y saber si estaban dispuestos a responder las entrevistas. Las técnicas utilizadas fueron la entrevista semiestructurada, que se ejecutó para las niñas objeto de estudio (Anexo N° 1), para padres de familia (Anexo N° 2) y para

docentes (Anexo N° 3). Los instrumentos utilizados fueron los cuestionarios de las entrevistas, los cuales fueron estudiados y validados mediante juicio de expertos.

La información proporcionada por las entrevistas se complementó con la técnica de la observación de campo no sistemática, no participante y directa (Anexo N° 4). El instrumento utilizado fue la ficha de observación. La observación se realizó a las dos niñas durante el tiempo de descanso y en eventos, institucionales (izadas de bandera, día del amor y amistad, encuentros deportivos, entre otros). Se efectuó también la revisión de documentos, tales como el observador del estudiante (de las niñas objeto de estudio y de los estudiantes agresores) y las historias clínicas que reposan en la oficina de Psicoorientación. Además de esto se realizaron entrevistas (charlas) informales a los compañeros de estudio de estas dos niñas.

En La fase descriptiva, se organizó la información recolectada sobre las niñas, se elaboraron las historias de vida y se realizaron las acciones pertinentes para complementar la información recogida.

En la fase explicativa se realizó el análisis de la información, se elaboraron las conclusiones sobre las historias de vida y se dieron las recomendaciones pertinentes.

## **6. MARCO TEÓRICO**

En las últimas décadas se ha registrado un crecimiento de la población con discapacidad tanto de tipo cognitivo, como sensorial y motriz. Los niños con Necesidades Educativas Especiales, tienen, desde el punto de vista humano, jurídico, social, entre otros, todos los derechos y posibilidades para ser incluidos en las instituciones educativas, pero fenómenos como el acoso escolar, la exclusión y rechazo generalizado han impedido que estos niños tengan unas condiciones equitativas que les permitan acceder a una educación de calidad.

Los niños con deficiencias de tipo cognitivo, sensorial y físico, requieren de una atención especial por parte del Estado ya que son individuos vulnerables y que se encuentran en estado de indefensión y de inferioridad frente a los alumnos regulares. Desafortunadamente, las instituciones y los docentes, en particular, no cuentan con los recursos adecuados para poder satisfacer sus necesidades de formación.

### **6.1 ACOSO ESCOLAR**

El acoso escolar, también denominado Bullying, se refiere a la violencia psicológica, física, verbal, o incluso sexual, que se ejerce en el contexto educativo. Se caracteriza por ser metódico y repetitivo. Puede ser ejercido por una sola persona o participar varias personas en el mismo; puede ejercerse entre estudiantes, de profesor a estudiante o viceversa. Fue estudiado por primera vez, a comienzos de los años 70 por el psicólogo y especialista escandinavo Dan Olweus (1978), el cual le dio el nombre de Bullying.

Bullying es una palabra inglesa que significa intimidación, y se refiere a todas las formas de agresión, intencionadas y reiteradas, que ocurren sin motivación evidente, entre uno o varios agresores, contra una víctima, a lo largo de un tiempo determinado. Bullying viene del vocablo inglés “Bull” que significa toro. Bullying hace referencia a la actitud de actuar como un toro

en el sentido de pasar por sobre otros sin ningún tipo de contemplaciones”.  
(Berger, 2008, p. 1).

El acoso escolar, en muchos casos pasa desapercibido por los adultos o docentes cuando no se presentan evidencias como lesiones graves, contusiones u otros. Olweus (1999, p. 31) profundiza en este aspecto:

Decimos que un estudiante está siendo intimidado cuando otro estudiante o grupo de estudiantes: dice cosas mezquinas o desagradables, se ríe de él o ella o le llama por nombres molestos o hirientes. Le ignora completamente, le excluye de su grupo de amigos o le retira de actividades a propósito. Golpea, pateo y empuja, o le amenaza. Cuenta mentiras o falsos rumores sobre él o ella, le envía notas hirientes y trata de convencer a los demás para que no se relacionen con él o ella. Acciones como éstas ocurren frecuentemente y es difícil para el estudiante que está siendo intimidado defenderse por sí mismo. (Ortega, 2001, p. 100)

El fenómeno de acoso escolar ha permeado prácticamente todos los lugares en los cuales exista educación a nivel grupal. En el caso de Colombia, en el año 2013 el Congreso de la República de Colombia mediante la ley 1620 del 15 de marzo crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, definiendo el acoso escolar así:

Acoso escolar o bullying: Conducta negativa, intencional metódica y sistemática de agresión, intimidación, humillación, ridiculización, difamación, coacción, aislamiento deliberado, amenaza o incitación a la violencia o cualquier forma de maltrato psicológico, verbal, físico o por medios electrónicos contra un niño, niña, o adolescente, por parte de un estudiante o varios de sus pares con quienes mantiene una relación de poder asimétrica, que se presenta de forma reiterada o a lo largo de un

tiempo determinado. También puede ocurrir por parte de docentes contra estudiantes, o por parte de estudiantes contra docentes, ante la indiferencia o complicidad de su entorno. El acoso escolar tiene consecuencias sobre la salud, el bienestar emocional y el rendimiento escolar de los estudiantes y sobre el ambiente de aprendizaje y el clima escolar del establecimiento educativo. (Art 2, Ley 1620 del 15 de marzo de 2013).

Se han tipificado varios tipos de acoso escolar, incluidos aquellos que se hacen a través de medios cibernéticos y además, por coacción ajena de personas inescrupulosas que exageran sus actuaciones para afectar negativamente a otras. Algunas situaciones o conductas pueden estar incluidos en dos o más tipos de acoso.

Agresiones verbales. Incluye los insultos, amenazas, hablar mal de alguien o expandir rumores malintencionados sobre un compañero, burlas crueles sobre la indumentaria, el aspecto físico, la raza, el origen étnico, algún defecto o anomalía visible, una rareza del habla o de la conducta. Lo anterior es hiriente y amolda de alguna forma el concepto que tiene de sí la persona acosada. El abuso verbal puede ser directo o sutil, y los comentarios se pueden hacer de manera hostil, con enojo o, incluso, con una sonrisa.

El abuso verbal es un lenguaje rudo que hiere al que lo escucha y que no es accidental (por ejemplo, no es algo que alguien escucha sin querer, es decir está dirigido para que lo oiga la persona que lo ha escuchado). Cualquiera puede ser un abusador verbal, incluidos los niños pequeños y las personas físicamente debilitadas o incapacitadas. Las mujeres tienen mayor probabilidad de ser víctimas verbales porque en esta sociedad están devaluadas, pero las víctimas verbales masculinas no son en absoluto inhabituales.

Agresiones psicológicas. En este caso están las intimidaciones para provocar miedo y así conseguir que la víctima haga algo que no quiere hacer, es decir la coacción. El objetivo es mermar, resquebrajar, apocar emocionalmente y psicológicamente al niño/a o joven, atacando su autoestima mediante el desprecio, trato indigno y la falta de respeto

hacia sí mismo, aumentando de esta forma su temor, su miedo, su terror hacia el agresor, un grupo o el entorno donde se desarrollan estas agresiones y situaciones. Los tipos de conductas que incluiríamos en este tipo de agresión serían: Intimidación, ridiculización, burla, amenaza, hostigamiento y persecución a la salida del colegio.

Agresiones físicas. Incluye las lesiones personales o palizas o los simples golpes, empujones, regar sustancias en la ropa del otro, además de los robos o el destrozo de materiales u objetos.

Aislamiento o exclusión social. Consiste en impedir que la víctima participe en las actividades de los compañeros de clase, provocando que los compañeros eviten cualquier tipo de relación con él o ella. Su objetivo es bloquear socialmente al acosado o la víctima. Todas las conductas que ejerce el acosador buscan el aislamiento social y la marginación de su víctima.

Los tipos de conductas que incluiríamos en este tipo de agresión son: exclusión de un grupo social, ruptura de la comunicación e interrelación con su red social, distorsión de la imagen del niño o niña, presentando una imagen negativa, distorsionada y cargada negativamente de él o ella frente al resto del grupo como alguien flojo, indigno, débil, indefenso, entre otros, lo que conlleva a la manipulación social y pretendiendo que la víctima realice acciones en contra de su voluntad.

Agresiones sexuales. En esta categoría están todas las agresiones que tienen como objetivo hacer que la víctima se sienta humillada o incómoda. Una forma frecuente del acoso sexual en la escuela es con la utilización de los celulares o las redes sociales. Consiste en palabras o conductas indeseadas de naturaleza sexual que tienen el propósito o efecto de crear un ambiente ofensivo, humillante, hostil, o vergonzante para el niño, niña o adolescente.

Se considera abuso sexual al contacto o interacción entre pares, que involucren participación de niños, jóvenes y/o adultos, en que una de las partes es utilizada y/o



sometida para satisfacer sexualmente al otro. Pueden ser actos cometidos con niños o niñas del mismo sexo, o de diferente sexo del agresor. El abuso sexual no es una relación sexual, sino que generalmente se la describe como la acción de tocamientos e insinuaciones injustificadas por parte del agresor hacia otros.

**6.1.1 Protagonistas del Acoso Escolar.** En una situación de acoso escolar los estudiantes involucrados toman distintos roles que evidencian sus formas conductuales que, en muchas ocasiones, son antagónicas, es decir, los niños que ocasionan el bullying muestran su faceta negativa frente a la víctima y frente a los demás, muchas veces, para demostrar poder, o simplemente para ganar adeptos en sus actos de acoso. De allí que se precise las tipologías y las conductas que este presenta.

**6.1.1.1 Agresor.** En este rol distinguimos dos tipologías: La predominantemente dominante, con tendencia a la personalidad antisocial relacionada con la agresividad proactiva y la predominantemente ansiosa, con baja autoestima, vinculada a la agresividad reactiva. En este último caso se trata de una persona que a su vez ha sido sometida al acoso escolar y compensa su sufrimiento acosando a otros. El agresor puede presentar conductas psicópatas, como falta de empatía, indolencia ante el sufrimiento de su víctima, no sienten culpabilidad ante sus actos, presentan bajo nivel de tolerancia. Olweus ha estudiado el perfil del acosador y da la siguiente apreciación:

Los acosadores tienden a mostrar algunas de estas características: una fuerte necesidad de dominar y someter a otros compañeros y salirse siempre con la suya; son impulsivos y de enfado fácil; no muestran ninguna solidaridad con los compañeros victimizados; a menudo son desafiantes y agresivos hacia los adultos, padres y profesorado incluidos; a menudo están involucrados en actividades antisociales y delictivas como vandalismo, delincuencia y drogadicción; en el caso de los chicos, son a menudo más fuertes que los de su edad y, en particular, que sus víctimas. Podemos añadir que, contrariamente a lo que a menudo se cree, no tienen problemas con su autoestima. (Olweus, 2004, p. 8)

Con frecuencia el acosador realiza estos actos de violencia hacia sus compañeros, como una forma de “llamar la atención”, buscar el liderazgo entre sus compañeros o como una clara muestra de desdén y hostilidad hacia sus compañeros más débiles, aparte del provecho que le puede significar esta situación de abuso. Olweus continua con su apreciación argumentando:

Con respecto a las posibles fuentes psicológicas latentes en el comportamiento acosador, el patrón de investigación empírica sugiere tres motivos interrelacionados en parte. Primero, los acosadores tienen una gran necesidad de poder y de dominio; parecen disfrutar “teniendo el control” y sometiendo a los otros. Segundo, considerando las condiciones familiares en las cuales muchos de ellos han crecido (Olweus, 1980, 1993), es normal suponer que han desarrollado un cierto grado de hostilidad hacia el entorno; estos sentimientos e impulsos pueden hacer que encuentren satisfacción en hacer daño y provocar sufrimiento a los otros individuos. Finalmente hay un “componente claro instrumental o de provecho” en su comportamiento. Los acosadores a menudo coaccionan a sus víctimas para que les proporcionen dinero, pitillos, cerveza y otras cosas de valor. Además, es obvio que su comportamiento agresivo se ve recompensado en muchas situaciones en forma de prestigio. (Olweus, 2004, p. 8)

Lo habitual en los centros educativos es que, con frecuencia, el niño o niña que acosa a otro compañero suele estar rodeado muy rápidamente de una banda que se une al comportamiento de acoso contra la víctima.

Frecuentemente el niño agresor ha aprendido esta conducta en el seno de su hogar, ha desarrollado una autoestima baja, producto de la falta de atención o atención excesiva, en otros casos en su familia y entorno se ve al acoso como una forma común de relacionarse con los demás, una forma de ocultar la debilidad y mostrar fortaleza ante los demás. Al escoger una víctima busca suplir sus propias carencias, por eso busca

reducir, amedrentar a su víctima, se convierte en una conducta repetitiva que ha sido vivida plenamente por el agresor. Esta conducta puede ser evidenciada frecuentemente en valores y aptitudes de las que carece. La guía para padres, documento de procedencia española da su apreciación sobre el perfil del agresor.

Según estudios psicológicos a personas que han realizado alguna acción de acoso escolar, su perfil encaja con niños y niñas que viven en un ambiente familiar permisivo que les puede haber llevado a no interiorizar bien el principio de que los derechos de uno deben convivir con los de los demás o se les ha incentivado en valores como la prepotencia, y no en la igualdad, estando acostumbrados a avasallar, entre otros aspectos.

Este ambiente familiar puede haber desarrollado en ellos un umbral de tolerancia a la frustración muy bajo, irritándose mucho cuando no consiguen lo que quieren, además de la incapacidad de ponerse en el lugar del otro por una carencia de empatía, mermando también su capacidad de buscar soluciones que puedan beneficiar también a los demás. Lo más probable es que el niño o niña educada en este ambiente familiar reproducirá en la escuela los hábitos adquiridos. Ni respetará, ni empatizará con el profesorado, ni con sus compañeros y compañeras.

Diversos estudios apuntan a que la permisividad en el uso de la televisión y un insuficiente control de los programas y los juegos de ordenadores y consolas a los que juegan los niños y niñas pueden haber incrementado el nivel de violencia y mermando la capacidad de empatía. (Merayo, 2013, p.15)

Que un niño sea acosador no significa que toda su personalidad sea problemática, solo conlleva a que su forma de resolver los conflictos y relacionarse con los demás ante estos conflictos debe ser revisada y esto se puede modificar con ayuda y esfuerzo.

En síntesis, se puede precisar que el niño agresor en muchos casos también debe ser requerido y tratado en la misma forma que la víctima, toda vez que ambos deben ser sujetos de especial protección del Estado y por consiguiente no se puede revictimizar al uno o al otro pues se estaría creando un problema más complejo.

**6.1.1.2 Víctima o Lesionado.** El rol contrario al del acosador es el de la víctima. Existen diversos tipos de víctima, las más comunes son: la clásica o pasiva, la provocativa o acosador- víctima y la inespecífica.

La víctima clásica o pasiva se caracteriza por ser ansiosa, insegura, débil y con poca competencia social. Esta es blanco fácil de los acosadores, pues no denuncian las agresiones por miedo a agravar el problema, lo que provoca en ella un descenso mayor de su autoestima.

El tipo más común de víctimas, víctimas pasivas o sometidas, presentan, normalmente, algunas de las siguientes características: son prudentes, sensibles, callados, apartados y tímidos; son inquietos, inseguros, tristes y tienen baja autoestima; son depresivos y se embarcan en ideas suicidas mucho más a menudo que sus compañeros; a menudo no tienen ni un solo buen amigo y se relacionan mejor con los adultos que con sus compañeros; en el caso de los chicos, a menudo, son más débiles que sus compañeros. Algunas de estas características han contribuido, muy probablemente, a hacerlos víctimas de acoso escolar. Al mismo tiempo es obvio que el acoso repetitivo por parte de los compañeros tiene que haber aumentado considerablemente su inseguridad y la propia evaluación negativa. De acuerdo con esto, parte de estas características son tanto causa como consecuencia del acoso escolar. (Olweus, 2001<sup>a</sup>, 2004)

En los últimos años se ha venido aumentando los casos de niños con baja autoestima o depresivos, producto precisamente de ese acoso escolar y que en últimas se traslada a

su entorno social y familiar, de allí que en los casos más graves las víctimas terminen en suicidios y dejando profundo dolor en sus familias.

La guía para padres es un documento prioritario que expresa aspectos relevantes y sugerentes sobre las víctimas pasivas:

El acosado/ la víctima, en general, son niños y niñas débiles, inseguros, con baja autoestima y fundamentalmente incapaces de salir por sí mismos de la situación que padecen, aunque lo hayan intentado de muchas formas. En la mayoría de las ocasiones les supera la situación y se sienten deprimidos. Tienen bajas habilidades sociales y suelen ser rechazados dentro del grupo. Esto hace que sean un objetivo fácil para el acosador. No disponen de herramientas psicológicas y sociales para hacer frente a la situación. Suelen ser chicos apegados a su familia, dependientes y sobreprotegidos por sus padres y madres. (Merayo, 2013, p. 17)

El otro tipo de víctima es la provocativa, que presenta un patrón conductual similar a los agresores reactivos, con falta de control emocional. Esta víctima puede: ejercer a su vez acoso hacia otros compañeros a los que considera aún más débiles; presentar conductas reaccionarias contra sus compañeros o manifestar su inconformidad presentando actitudes de desobediencia e indisciplina, lo que a la larga agrava su problema.

Hay también otro grupo de víctimas, claramente más pequeño, las víctimas provocadoras o acosador-víctima, que se caracterizan por seguir una combinación de patrones de inquietud y de reacciones agresivas. Estos estudiantes tienen a menudo problemas de concentración y pueden tener dificultades lectoras y de escritura. Se comportan de forma que pueden causar irritación y tensión a su alrededor. Algunos de estos estudiantes pueden ser hiperactivos. No es infrecuente que su actitud sea provocadora frente a muchos de los demás estudiantes, lo que trae como resultado

reacciones negativas por parte de una gran parte del alumnado, sino de toda la clase. (Olweus, 2001<sup>a</sup>, 2004).

A su vez la guía para padres nos brinda un concepto muy explicativo sobre la víctima reactiva:

Hay otros casos más raros, donde la víctima suele tener un comportamiento irritante hacia los demás. A veces, sus compañeros les provocan para que reaccionen de mala manera, y así poder acosarlo pareciendo que la responsabilidad del acto agresor está justificada, disfrazando así la culpabilidad del acosador frente al resto de niños y niñas y, a veces, frente a los adultos. (Merayo, 2013 p.19).

Un factor que favorece el acoso escolar es el silencio de la víctima frente a este problema, un hogar que no brinde un adecuado ambiente de confianza y comunicación conlleva a que el niño no comunique a sus padres esta situación tan dolorosa. El hecho de que no se le preste la suficiente atención en la casa, o que al contrario los padres reaccionen reclamando o quejándose en la institución, hace que el niño sea tildado de soplón lo que agrava su problema, o simplemente hace que sienta vergüenza de aceptar que está sufriendo este flagelo.

Las víctimas de acoso escolar no suelen contarlo a sus padres o madres, sobre todo a partir de los 10 o 12 años. Sentimientos como la vergüenza, la inseguridad o el sentirse inferior hacen que el niño o niña sufra las agresiones en silencio. Por eso, es muy importante que los adultos seamos capaces de ponernos en guardia ante determinadas conductas que pueden darnos pistas de que está siendo víctima de algún acosador escolar. La primera alarma debe saltar cuando se observa un cambio importante en la conducta habitual del niño o niña. (Merayo, 2013, p. 20)

Otro tipo de víctima es la inespecífica, que es aquella que es vista como diferente por el grupo y esta diferencia la convierte en objetivo. Son los llamados “niños diferentes” o “niños raros”. Esta condición permite que los victimarios tomen posición de rechazo generalizado hacia estas personas porque las consideran indiferentes frente a las problemáticas que se están abordando en el entorno escolar. Las formas más comunes de acoso hacia estos niños son la exclusión y la burla.

En algunas oportunidades el niño que se convierte en víctima tiende a buscar protección en personas mayores, como los docentes y sus mismos padres. No obstante, en la mayoría de los casos el niño tiende a ocultar su problema por temor a represalias. De allí que la institución educativa y acompañantes adultos deben estar al tanto de las conductas de los niños para identificar situaciones de acoso y brindar el apoyo necesario para que el niño, niña o adolescente que está siendo víctima de este flagelo supere esta dificultad.

**6.1.1.3 Espectadores.** Son simplemente testigos pasivos de las situaciones de acoso, aunque en algunas ocasiones tengan participación en este. No informan del acoso por temor a convertirse a su vez en víctimas de los agresores o a ser tildados de “sapos”. Collell y Escudé nos dan su apreciación sobre los observadores:

Observan sin intervenir, pero frecuentemente se suman a las agresiones, amplificando el proceso. Las evidencias muestran el papel central que juegan los espectadores, de su apoyo o no al agresor depende la continuación o el cese de la violencia. Otros roles que pueden aparecer en una situación de acoso escolar son los que secundan las agresiones, los defensores, los que brindan apoyo, pero no intervienen, espectadores pasivos, etc. (Collell & Escudé, 2006)

Son variadas las actitudes que muestran los espectadores, pueden simplemente observar, generando efecto negativo o positivo frente al acoso, ocasionalmente apoyan las situaciones de acoso o hasta se pueden convertir en agresores, La guía para padres

da su apreciación sobre estos protagonistas, que pueden aumentar o limitar esta situación de acoso

El acoso escolar no solamente tiene como protagonistas al agresor y a la víctima, sino que siempre va acompañado de unos espectadores que respaldan el acoso por parte de la figura de poder. Aun siendo simples espectadores, participan del acoso al ser observadores del mismo, pudiendo ser pasivos o activos. Pasivos hace referencia a niños o niñas que prefieren no intervenir, pero contemplan el acoso sin ser parte del mismo. Para ellos, se vuelve cotidiano que un agresor acose a uno de sus compañeros en específico y no hacen nada, ni siquiera son capaces de comunicarlo a ninguna figura adulta del personal del centro. Y los observadores activos son los que intervienen como espectadores activos o compinches, serían aquellos que secundan al agresor al ser sus amigos y se vuelven parte del acoso. Sin embargo, no pueden ser considerados los agresores, aunque lo sean en algún grado menor, debido a que quien encabeza el acoso es el cerebro de la acción. También los participantes pueden ser defensores, los que en ocasiones ayudan a la víctima, o reforzadores, aquellos que observan el acoso sin hacer nada, pero sí provocan la acción con su actitud. (Merayo, 2013, p. 21)

Resulta alarmante el hecho de que los espectadores, los acosadores e incluso las víctimas, en no pocos casos, vean el acoso como algo normal, como parte de las relaciones entre jóvenes, como parte de la vida estudiantil y se produzca el “acostumbramiento” a este tipo de situaciones.

Los espectadores, tanto activos como pasivos, están aprendiendo que la violencia es natural y que forma parte de su entorno, corren el riesgo de insensibilizarse ante las agresiones cotidianas y de no reaccionar ante las situaciones de injusticia, lo que originará una tendencia cada vez mayor a observar e incluso justificar las agresiones. Muchos de los alumnos son



reacios y temerosos a informar de las situaciones de abuso por miedo a ser incluido dentro del círculo de victimización y convertirse también en blanco de agresiones. En este sentido, es importante que las familias trabajemos con nuestro hijo o hija para desarrollar la habilidad y el coraje de informar en caso de observar o conocer situaciones de acoso o intimidación. Explicarles que un espectador que no informa del acoso que sufre algún compañero puede convertirse en parte de la conducta de acoso. (Merayo, 2013, p. 22).

Bajo la anterior premisa, se puede considerar que tanto los espectadores activos, como los espectadores pasivos, cobran un papel relevante en la posible actitud de la víctima. Ya que, en el primer caso, el espectador activo puede entrar a defender, o por el contrario a coadyuvar a la agresión de esa víctima y las consecuencias no van a ser iguales en los dos casos. Si se convierte en defensor, la víctima se sentirá respaldada y seguirá cometiendo actitudes reprochables día tras día. Y si el espectador es agresor puede ocasionarle daños mucho más graves en la integridad personal de la víctima, lo que puede acrecentar su condición de indefensión.

Muchos de los casos de acoso escolar se originan en la familia, en la cual se gestan los valores primarios. Con frecuencia en el seno familiar se presenta actitudes de acoso, rechazo o falta de afecto hacia los niños y/ o adolescentes, o, al contrario, sobreprotección hacia los mismos, todas estas condiciones generan inseguridad en ellos, esto los predispone para ser protagonistas del acoso, ya sea como víctimas, o lo contrario como acosadores.

Una cultura familiar mediada por relaciones de sobreprotección excesiva daña el equilibrio y la formación de una personalidad fuerte. Asimismo, la falta de atención o el abandono crearán disfunciones en el crecimiento y desarrollo de los hijos. Vale la pena insistir en el proceso de autonomía y de formación de la identidad que está aparejado a una responsabilidad creciente sin lo cual sería difícil alcanzar su proyecto vital. La familia juega

un papel preponderante, obrando como reproductora de la “cultura de la violencia”, se transforma, de un medio de educación y formación para la vida en una escuela para aprender violencia como forma “eficaz” de solucionar conflictos. (Valadez, 2008, p. 86).

Al contrario, el afecto y la seguridad que brinda una familia afectiva y la formación en valores puede ser el “Antídoto” contra el acoso escolar, a través de la formación de niños con alta autoestima y desarrollo de empatía.

El niño que interactúa saludablemente en un clima familiar adecuado adquiere valores de sociabilidad y se ve favorecido para el desarrollo cognitivo en el proceso de aprendizaje. Todo ello condiciona formaciones como el auto concepto y la autoestima, la concepción de sí mismo, la valoración de sus posibilidades personales y lo que se propone alcanzar en el futuro. En la familia no sólo los mensajes explícitos sino los contenidos latentes en los discursos y en los comportamientos pudieran indicar cuanto se estimula una cultura para la convivencia y la cotidianidad. (Valadez, 2008, p. 86).

Los niños que han sido formados en el seno de familias que emplean modelos asertivos de crianza, basados en la solidaridad, la empatía, el respeto y otros valores convivenciales, por regla general se mantienen alejados de estas situaciones de acoso y con frecuencia apaciguan este cuando se presenta.

6.1.2 Consecuencias del Acoso. Los efectos negativos del acoso escolar pueden ser devastadores para el niño o joven, van desde bajo desempeño académico, problemas de sociabilización, hasta ansiedad o depresión profundas. “La continuidad del acoso escolar provoca en las víctimas efectos negativos como descenso en la autoestima, estados de ansiedad, cuadros depresivos, dificultad en la integración en el medio escolar y dificultades en el desarrollo normal del aprendizaje”. (Collell y Escudé 2006).

El niño o adolescente víctima de acoso escolar puede sentirse desmotivado frente a los asuntos escolares, manifestar apatía frente a las actividades extracurriculares, especialmente aquellas en las que intervienen sus compañeros, Martínez opina respecto a las consecuencias del acoso:

El acoso escolar (bullying) influye de manera decisiva en el rendimiento académico, de quienes están siendo afectados por esta problemática, ya que se ha podido establecer, que los niños bulleados o víctimas de acoso escolar, presentan algún grado de fracaso y dificultades académicas, altos niveles de ansiedad, muestran debilidad, exceso de sumisión, son introvertidos, tímidos, no tienen amigos, generalmente están solos, son inseguros, su autoestima es baja, todo lo cual crea un ambiente negativo para el desarrollo normal y adecuado de sus actividades académicas y comportamentales (Martínez, 2014, p. 1).

Es deber tanto de los padres como de la institución “descubrir” cuando se están presentando estas situaciones de acoso en un niño, una niña o varios de ellos. Se deben establecer políticas de cero tolerancias frente al acoso escolar, instituir proyectos que erradiquen este tipo de flagelo, inculcando conciencia en los niños que es una conducta social y moralmente inaceptable, exponiendo el daño que puede ocasionar a los niños y por ende a la sociedad el que se presenten estas situaciones.

En las Instituciones Educativas puede presentarse con bastante frecuencia casos de acoso escolar hacia estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Estos niños suelen estar especialmente propensos al acoso de sus compañeros de clase, debido a las deficiencias de motricidad o cognitivas que estos niños pueden presentar. En este caso el acoso escolar se evidencia en forma de discriminación, burlas o aislamiento, por parte de sus compañeros de clase principalmente.

Muchas escuelas minimizan o ignoran los casos de acoso escolar, en especial con niños con discapacidad, pero se sabe que en esta franja estudiantil el acoso puede acarrear

severas consecuencias como la deserción escolar, el déficit en las habilidades sociales y en la atención, ansiedad, depresión, trauma psicológico e incluso el suicidio.

Se hace prioritario que el entorno escolar presente programas de convivencia a nivel del plantel y de formación detallada al profesorado sobre intervención en situaciones escolares conflictivas. Por otro lado, el estudiantado debe potencializar las habilidades emocionales y sociales para que aprendan cómo abordar los conflictos entre pares. Para lograr esto, es importante la presencia de una autoridad exterior que imponga límites a este tipo de conductas, como sería el profesional de apoyo y el personal no docente.

También se hace esencial que los padres y madres apoyen al niño, o adolescente acosador. Ellos pueden trabajar con la escuela hablando con los hijos para escudriñar por qué intimidan a otros niños en el colegio. Además de esto ayudar al joven para encontrar la forma y el comportamiento positivo que debe implementar con el propósito de reparar el daño que ha ocasionado a la víctima y así desarrollar su empatía, compañerismo y solidaridad para evitar que vuelva a agredir a su par académico.

Por otra parte, se hace fundamental que los padres y madres de un niño acosador trabajen junto con el centro educativo y pidan asesoría a los profesionales con el ánimo de buscar soluciones efectivas ante cualquier proceso disciplinario que se presente en la escuela. Las instituciones a su vez, deben brindar apoyo a las familias de los niños y jóvenes acosadores, de la misma forma que lo hacen con las familias de los acosados. Por consiguiente, es bueno que el niño se involucre en programas de prevención y así de esta forma crear estrategias de prevención, mediación y solución para el mejoramiento de la convivencia escolar.

La, ley de infancia y adolescencia (ley 1098 de 2006), contempla en el artículo 7 la protección integral de los niños, niñas y adolescentes el reconocimiento como sujetos de derechos, la garantía y cumplimiento de los mismos, la prevención de su amenaza o vulneración. En el artículo 18 contempla el derecho a la integridad personal de los niños, las niñas y los adolescentes, a ser protegidos contra todas las acciones o conductas que

causen muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico; a la protección contra el maltrato por parte de los miembros de su grupo familiar, escolar y comunitario.

La ley 1620 del 15 de marzo de 2013, crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar. El propósito de esta Ley es, establecer los lineamientos para la incorporación, en los manuales de convivencia de los establecimientos educativos, las disposiciones para el manejo de situaciones que alteran la convivencia escolar. También busca crear mecanismos para promover y fortalecer la convivencia escolar, la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos de los estudiantes y miembros de la comunidad escolar.

Esta ley en los artículos 35 al 48, establece la ruta de acción integral. En esta ruta se destacan los componentes de atención y seguimiento que permiten al niño, niña, adolescente, al padre, acudiente, o al educador, actuar de manera oportuna, pertinente, ética, e integral, ante un caso de violencia o acoso escolar que vulnere sus derechos. También establece los protocolos de la ruta de manejo de estas situaciones según el nivel de gravedad 1, 2 y 3 (falta leve, moderada o grave).

La ley también incluye las definiciones de acoso escolar, violencia sexual, bullying y restablecimiento de los derechos y define con precisión conceptos como conflicto, agresión escolar, si es física, verbal, relacional, gestual y hasta electrónica.

La ley, en los artículo 43 y 44 normaliza la obligación de los establecimientos educativos de garantizar a los niños, niñas y adolescentes un trato digno, especialmente hacia quienes presentan discapacidades, especial vulnerabilidad o capacidades sobresalientes; de proteger eficazmente a los niños, niñas y adolescentes contra toda forma de maltrato, agresión física o psicológica, humillación, discriminación o burla de parte de los demás compañeros y de los profesores; establecer en sus mecanismos adecuados de carácter disuasivo, correctivo y reeducativo para impedir la agresión física o psicológica, los comportamientos de burla, desprecio y humillación hacia niños y

adolescentes con dificultades en el aprendizaje, en el lenguaje o hacia niños y adolescentes con capacidades sobresalientes o especiales.

## **6.2 NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES**

Necesidades Educativas Especiales (NEE), es un término aplicado a todo estudiante que requiere estrategias y/o metodologías educativas diferentes a los de la mayoría de los estudiantes con el fin de que pueda alcanzar las competencias necesarias para poder desenvolverse con cierto éxito en su relación con su entorno. Este término se utiliza para niños con alguna deficiencia cognitiva y/o física o con niños con inteligencia o capacidades físicas superiores a las del común de sus compañeros, en los dos casos se utilizan estrategias educativas especiales, adaptadas a su condición.

El Ministerio de Educación Nacional define el término Necesidades Educativas Especiales así: “Se definen como estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) a aquellas personas con capacidades excepcionales, o con alguna discapacidad de orden sensorial, neurológico, cognitivo, comunicativo, psicológico o físico-motriz, y que puede expresarse en diferentes etapas del aprendizaje” (MEN, Portal Colombia aprende<sup>2</sup>).

Desde hace varios años se ha empleado el término discapacidad, para definir las deficiencias cognitivas, aunque algunos autores han propuesto utilizar la expresión barreras de aprendizaje, por considerarlo menos peyorativo. En cuanto a este tipo particular de estudiante, El decreto 366 del 9 de febrero de 2009 expresa:

Se entiende por estudiante con discapacidad aquel que presenta un déficit que se refleja en las limitaciones de su desempeño dentro del contexto escolar, lo cual le representa una clara desventaja frente a los demás,

---

<sup>2</sup> El portal educativo Colombia Aprende, la red del conocimiento, del Ministerio de Educación Nacional, ofrece a la comunidad nacional e internacional una herramienta de apoyo para el mejoramiento educativo.

debido a las barreras físicas, ambientales, culturales, comunicativas, lingüísticas y sociales que se encuentran en dicho entorno. La discapacidad puede ser de tipo sensorial como sordera, hipoacusia, ceguera y baja visión; de tipo motor o físico, de tipo cognitivo como síndrome de Down u otras discapacidades caracterizadas por limitaciones significativas en el desarrollo intelectual y en la conducta adaptativa, o por presentar características que afectan su capacidad de comunicarse y de relacionarse como el síndrome de Asperger, el autismo y la discapacidad múltiple. (Artículo 2° Decreto 366 del 2009).

La discapacidad o barreras del aprendizaje incluyen la discapacidad intelectual, y la discapacidad física a nivel general, ambas contienen, a su vez, algunas subcategorías.

**6.2.1 Discapacidad Intelectual.** Son incapacidades que tienen su origen en afecciones cerebrales. Incluye las afecciones que dificultan o limitan en el niño su óptimo desarrollo a nivel intelectual o cognitivo o provocan dificultades en su adaptación con el entorno, incluso en su desempeño a nivel educativo. Luckasson y Cols (2002, p. 31) definen la discapacidad intelectual como: “una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa, tal como se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años.” (Antequera, 2005, P. 9). A nivel educativo esto representa un reto para los educadores ya que el niño con discapacidad intelectual puede presentar dificultades, lo que hace más tortuoso el trabajo tanto para los maestros como para los alumnos, en mayor o menor grado para atender las exigencias que el aprendizaje requiere. Luckasson continúa (2002, p. 8)

Se usa el término discapacidad intelectual cuando una persona presenta limitaciones en sus habilidades intelectuales de razonamiento, planificación, solución de problemas, pensamiento abstracto, comprender ideas complejas, aprender con rapidez, aprender de la experiencia, como

también, en el aprendizaje del conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas, necesarias para funcionar en la vida diaria (Ministerio de Educación Nacional, Chile, p. 5)

El término discapacidad intelectual es muy complejo debido a que muchas personas no han podido diagnosticar con idoneidad la misma, es decir, esa tarea en muchas ocasiones no la realizan personas aptas para identificar los problemas de los jóvenes. Esto incluye, además el término discapacidad cognitiva, entre otros. Al respecto el MEN expresa:

La discapacidad intelectual es un concepto bastante amplio, que recoge diversas denominaciones de este desempeño, tal como la discapacidad cognitiva, las dificultades generales y específicas de aprendizaje, déficits cognitivos simples y complejos, entre otros; por lo que representa una categoría cercana a propuestas de atención a la diversidad y a las estrategias inclusionistas. (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 17).

El concepto de discapacidad intelectual no puede limitarse a las afecciones o enfermedades consideradas graves, también incluye alteraciones leves que incluso pueden pasar desapercibidas para muchos docentes, pero si afecta el desarrollo integral del estudiante si no se enfrentan o asumen de manera asertiva. Por otro lado, muchos niños tienen asociados a su deficiencia, problemas conductuales que vienen desde su núcleo familiar y se han venido acrecentando. El MEN precisa la diferencia entre lo que es la discapacidad intelectual y el retraso mental porque ambos requieren de un tratamiento totalmente diferente:

La discapacidad intelectual es entonces un concepto más amplio que el de retraso mental, puesto que habla del desempeño, la forma en que las personas hacen las actividades que les corresponden y así se adaptan al medio; está relacionado con los enfoques de la psicometría moderna, del desarrollo mediado de los procesos superiores del pensamiento (Vygotsky),



de inteligencias múltiples (Howard Gardner), de inteligencia emocional (Daniel Goleman), de inteligencia triárquica (Sternberg) y los enfoques ecológicos y de calidad de vida. Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 17)

Por lo anteriormente citado, se puede agregar que en muchos enfoques los discapacitados cognitivos deben ser valorados por profesionales y por un equipo de apoyo multidisciplinario (terapeutas del lenguaje, terapeutas físicos, neurólogos, psicólogos, sociólogos). Esta es una de las grandes deficiencias que presentan los establecimientos educativos al no contar con este tipo de apoyos que es vital para el desarrollo cognitivo.

Es frecuente que los niños (y adultos) que presentan discapacidad intelectual presentan, además, deficiencias en el lenguaje, problemas motrices, y deficiencias sensoriales a nivel de audición, visión, entre otros.

Entre las principales características que identifican a las personas con discapacidad cognitiva se cuentan el pobre desarrollo del lenguaje y la general falta de capacidad para una comunicación efectiva. El lenguaje inadecuado puede advertirse en los pobres esquemas del lenguaje de los estudiantes, la pobre articulación, el limitado vocabulario y la tendencia a hablar con palabras o frases en vez de oraciones o, en negarse por completo hablar. (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p 16)

En los casos más severos de discapacidad, se hace especialmente difícil el proceso de enseñanza aprendizaje, y el proceso de socialización del niño, especialmente de los menores, pues conviven a su vez con los niños aún más pequeños, a los cuales, por su corta edad les resulta difícil comprender este tipo de complejidades en algunos de sus compañeros. El MEN hace mención a estas dificultades.

Los estudiantes con discapacidad cognitiva presentan dificultad para atender la información relevante o la dimensión correcta, mientras más dimensiones deban atender más se demorará el aprendizaje. Atención Se define como el proceso de seleccionar algunos o muchos datos posibles para la resolución de una situación y se relaciona con los niveles de concentración en una tarea o actividad determinada. (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 17)

Los niños con discapacidad cognitiva enfrentan las dificultades de salud, de manera diferente a los demás, algunas veces presentan hipersensibilidad o al contrario insensibilidad frente al dolor, o reacción exagerada a este en otros casos. Vale la pena aclarar que actualmente no se usa ya el término retraso mental, por considerarlo inapropiado, sin embargo, se tiene en cuenta la siguiente apreciación por parte del MEN:

Las personas con retraso, presentan las enfermedades comunes a las demás personas, pero existen diferencias en la manera de afrontar los síntomas y consecuencias. Pueden presentar dificultad para reconocer problemas físicos, de salud mental, comunicar síntomas y sentimientos frente al dolor, por lo que requieren entrenamiento en sistemas de comunicación aumentativos o alternativos que faciliten la expresión oportuna en esta situación, de una supervisión y acompañamiento permanente en la gestión de atención en salud y comprensión de planes de tratamiento. (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 15).

**6.2.1.1 Causas que Pueden dar Origen a la Discapacidad Intelectual.** La discapacidad intelectual es ocasionada por daños a nivel del cerebro, que se originan en la mayoría de los casos en edad embrionaria, o posteriormente, por algún tipo de enfermedad. Estos daños pueden ser causados por distintos factores, de orden personal o ambiental, que pueden ejercer su acción en diferentes momentos, más o menos críticos, del desarrollo del individuo. Estos factores causales pueden ser:

- Genéticos: A veces la discapacidad intelectual es causada por la alteración de los cromosomas, genes anormales heredados de los padres, u otras razones. Se diagnostican generalmente en etapas tempranas y en ocasiones en la vida intrauterina. Algunos ejemplos de condiciones genéticas incluyen síndrome de Down, Síndrome de West, Síndrome de Turner, desórdenes metabólicos como phenylketonuria (PKU).
- Problemas durante el embarazo. La discapacidad intelectual puede resultar cuando el bebé no se desarrolla apropiadamente dentro de su madre. Por ejemplo, puede haber un problema con la manera en la cual se dividen sus células durante su crecimiento. Esto puede ser ocasionado por consumo de agentes tóxicos (alcohol, drogas, medicamentos inapropiados, u otros), enfermedades virales (Rubeola, varicela, VIH, entre otras), otras enfermedades infecciosas (toxoplasmosis), enfermedades metabólicas (diabetes, hipoglicemia), traumatismo por caídas o accidentes durante el embarazo, nutrición inadecuada, maltrato durante el embarazo o más de 40 años al presentarse el mismo.
- Problemas al nacer: Si el bebé tiene problemas durante el parto (condicionada por el peso de nacimiento o edad gestacional) como Prematurez, hipoxias, traumas, podría tener una discapacidad intelectual.
- De la primera infancia: enfermedades virales que afectan el sistema nervioso central, (meningitis, encefalitis, entre otras), intoxicaciones, traumatismos, desnutrición extrema.
- Problemas de la salud. Algunas enfermedades tales como tos convulsiva, varicela, o meningitis pueden causar una discapacidad intelectual. Esta puede también ser causada por malnutrición extrema (por no comer bien), no recibir suficiente cuidado médico, o por ser expuesto a agentes tóxicos como plomo, mercurio, plaguicidas, entre otros.

- Socio-culturales y ambientales: Hacen referencia a factores del entorno o contexto que afectan el desarrollo del niño o niña causando la discapacidad, por ejemplo, la contaminación, la violencia o la falta de recursos. También son causas socioculturales las situaciones de extrema pobreza, maltrato infantil, ambiente carenciado de afectos y estímulos, rechazo, falta de protección, deficiente cuidado de los niños, inadecuado tratamiento médico, falta de apoyos educativos, falta de juego, tareas muy difíciles para las habilidades del niño o niña.

**6.2.1.2 Clasificación de la Discapacidad Intelectual.** Se requiere la clasificación para definir los apoyos necesarios. Se utilizan diversas maneras para clasificar la discapacidad intelectual, pero el más popular es la medición de coeficiente intelectual (CI)

- Discapacidad intelectual leve. Cuando se diagnostica un CI entre 50 y 75, el 85% de los casos de discapacidad intelectual son leves. En este nivel se adquieren los conocimientos básicos en la educación con un nivel de dificultad relativamente bajo y habilidades sociales y comunicativas satisfactorias. Se presentan ligeros déficits sensoriales y motores. Puede pasar desapercibida en muchos de los casos.
- Discapacidad intelectual moderada. Cuando el CI se encuentra entre 35 y 55. Se encuentran afectadas todas las áreas de desarrollo, se pueden desarrollar habilidades comunicativas, se pueden adquirir parcialmente los conocimientos básicos. Se presenta cuidado personal bajo cierta supervisión, y cierta autonomía al trasladarse por lugares conocidos. Se puede aprender algún oficio.
- Discapacidad intelectual grave. Se presenta CI entre 20 y 35. Se evidencian dificultades en la adquisición del lenguaje, la conducta adaptativa se encuentra afectada, se aprenden habilidades elementales de cuidado personal. La salud se ve afectada en la mayoría de los casos.

- Discapacidad intelectual profunda / pluridiscapacidad. El coeficiente intelectual se encuentra por debajo de 25. Se presenta limitado nivel de conciencia y desarrollo emocional, se presentan dificultades de salud, ausencia del habla y graves dificultades motoras.

**6.2.1.3 Instrumentos para Diagnosticar la Discapacidad Intelectual.** Las técnicas para valorar la inteligencia de una persona no son absolutamente exactas, sin embargo, en la actualidad, existen algunos instrumentos utilizados para evaluar la misma. Para medir el conocimiento, se plantean pruebas de inteligencia que hoy en día están estandarizadas y que algunas veces son de obligatoria aplicación para ingresar a planteles educativos y a cualquier otra entidad.

El criterio para diagnosticar la discapacidad en relación al funcionamiento intelectual continúa siendo el Coeficiente Intelectual (CI) significativamente inferior a la media, es decir, al menos dos desviaciones típicas por debajo de la media, medido con instrumentos estandarizados para la población general y que tengan un alto grado de validez y fiabilidad. Sobre estos instrumentos para medir la discapacidad Antequera afirma:

Entre los instrumentos más adecuados se consideran el individual tipo ómnibus (formado por varias y diferentes tareas). Las escalas Wechsler y Stanford-Binet son los dos instrumentos utilizados con mayor frecuencia para evaluar la inteligencia de las personas cuya edad cronológica oscila de los seis a los diecisiete años; La escala McCarthy, para niños y niñas de dos a ocho años, permite valorar el funcionamiento intelectual general (CI) y las variables aptitudinales importantes agrupados en seis escalas: verbal, perceptivo-manipulativa, numérica, general cognitivo, memoria y motricidad. El K-ABC o Batería de evaluación de Kaufman para niños y niñas, destinada al diagnóstico de la Inteligencia y el Conocimiento infantil

en un rango de edad que oscila entre los dos y los doce años. (Antequera, 2.009, p. 24)

Los instrumentos previamente citados dan muestra de la importancia que requiere una valoración cognitiva, toda vez que las escalas aplicadas en niñas y niños evalúan el funcionamiento intelectual al igual que su desempeño cognitivo y su motricidad. Esto quiere decir que estos instrumentos permiten evaluar integralmente al niño con funcionalidad variada.

Otras formas de evaluar el nivel de inteligencia son las pruebas de resolución de problemas y estilos de procesamiento de la información. Dicho proceso viene estructurado en cinco escalas diferenciadas: la escala de procesamiento secuencial, la escala de procesamiento simultáneo, ambas dan lugar a la escala de procesamiento mental compuesto, la escala de conocimientos y por último, la escala no verbal. En edades tempranas se emplean las escalas de desarrollo como la de Gessell o la Escala de desarrollo psicomotor de la primera infancia de Brunet-Lezine.

La discapacidad intelectual es el desorden del desarrollo más común. De hecho, uno de cada diez niños que necesita educación especial tiene alguna forma de discapacidad intelectual. Existen muchos signos que nos pueden hacer pensar que un niño sufre de discapacidad intelectual como, por ejemplo:

- Sentarse, gatear, o caminar más tarde que los otros niños;
- Aprender a hablar más tarde, o tener dificultades al hablar;
- Tener dificultades en recordar cosas;
- No comprender cómo pagar por las cosas;

- Tener dificultades en comprender las reglas sociales, en ver las consecuencias de sus acciones;
- Tener dificultades al resolver problemas; y/o al pensar lógicamente.

Se presentan diversos grados de discapacidad intelectual, en los casos más leves puede pasar desapercibida para la familia, los docentes y los amigos del niño; en los casos moderados, pueden afectar su desarrollo social, su capacidad de realizar la mayoría de las actividades y en casos más severos, necesitan ser atendidos y auxiliados permanentemente.

Como el 87% de los niños con la discapacidad intelectual sólo serán un poco más lentos que el promedio al aprender información y destrezas nuevas. Es posible que sus limitaciones no sean aparentes durante la niñez y que no sean diagnosticadas como personas con discapacidad intelectual hasta que comiencen a ir a la escuela. Como adultos, muchas personas con la discapacidad intelectual leve pueden vivir independientemente. Es posible que otras personas no las consideren como personas con una discapacidad intelectual. El otro 13% de personas con discapacidad intelectual marca menos de 50 en las pruebas de inteligencia. Estas personas tendrán más dificultades en la escuela, en casa, y en la comunidad. Una persona con retraso más severo necesitará apoyo más intensivo durante toda su vida. (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 17)

La falta de cultura y sensibilidad de las personas sanas que presentan intolerancia hacia las dificultades que poseen los demás, hacen realmente difícil el proceso de inclusión de los menores con discapacidad intelectual en el proceso educativo. Se deben tener en cuenta las indicaciones de ICBF.

Los alumnos y alumnas con Discapacidad Intelectual son personas que forman parte del todo y para las cuales no se deben realizar excepciones. Esto es lo que hoy conocemos como el concepto de inclusión. La idea subyacente es que todas las personas, con o sin Discapacidad Intelectual, tienen el derecho a ser admitidas completamente en sus comunidades, a participar en ellas, a beneficiarse de la vida diaria de su comunidad y, del mismo modo, a contribuir y enriquecerla. (Antequera, 2009, p.12)

**6.2.2 Discapacidad Física.** Se refiere a la dificultad parcial o total en las funciones del movimiento en alguna o todas las extremidades, o a nivel corporal total o dificultad a nivel de los sentidos. La discapacidad física puede ser también considerada como barrera de aprendizaje, ya que puede incluir alteraciones como las sensoriales (visual, auditiva) y también dificultades en el movimiento del niño, lo que dificulta su normal proceso de aprendizaje.

**6.2.2.1 Discapacidad Motriz.** Se refiere a la dificultad para realizar ciertos movimientos o la ausencia de los mismos en alguna o varias partes del cuerpo. Puede ser causada por trastornos nerviosos, parálisis cerebral o accidentes o malformaciones a nivel óseo, muscular o articular. El término discapacidad motriz suele emplearse como una denominación global que reúne trastornos muy diversos, debidos a un mal funcionamiento del sistema óseo articular, muscular y/o nervioso y que en cierta forma supone limitaciones a la hora de enfrentar ciertas actividades de la vida cotidiana. Las alteraciones que se producen en el sistema óseo articular incluyen malformaciones que afectan a los huesos y a las articulaciones, tanto de origen congénito, artrogriposis y agenesias, o pueden ser adquiridas como reumatismos infantiles y traumatismos.

Otras alteraciones pueden ser producidas por un mal funcionamiento en el sistema nervioso. Puede estar lesionada la médula espinal debido a traumatismos, tumores o malformaciones congénitas que provocan parálisis más o menos severas según el nivel de médula afectada. (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 12)



Cuando se presentan alteraciones en el sistema neuromuscular o articular, las consecuencias son dificultades en el movimiento, limitaciones en actividades propias del entorno escolar, tales como caminar, escribir, correr, u otras.

En el movimiento del cuerpo humano intervienen los huesos y las articulaciones que dan soporte a nuestro cuerpo y permiten que algunas partes giren o se extiendan, mientras otras quedan fijas. También intervienen los músculos, ellos son el motor del movimiento al contraerse y relajarse. Finalmente, el sistema nervioso central interviene dando las órdenes a través de breves impulsos eléctricos para que los músculos realicen una acción, por lo que, cuando éste muestra alteraciones para la realización de movimientos voluntarios, ya sean éstas generales o específicas, la actividad física de una persona se encontrará limitada. (Ministerio de Educación Nacional, p. 12)

La discapacidad motriz y las alteraciones que desencadena pueden organizarse en trastornos motores o neuromotores, según sus características. Los trastornos motores son aquellas alteraciones que provocan en el individuo dificultades para realizar total o parcialmente movimientos como caminar, correr, jugar o escribir debido a un mal funcionamiento del sistema óseo, articular y/o muscular.

Los trastornos neuromotores son alteraciones causadas por daño en el sistema nervioso central; ocurren antes o después del nacimiento en diferentes zonas del encéfalo y de la médula espinal antes de que éste concluya su desarrollo, y se caracteriza principalmente por la inhabilidad de controlar completamente las funciones del sistema motor. Puede haber alteraciones como retraso motor, deformidad física, problemas de tipo perceptual, problemas auditivos, así como alteraciones en el desarrollo social y emocional.

En consecuencia, se hace prioritario identificar las posibles causas o razones por las cuales se origina la discapacidad motriz, debido a que no solo se revierte la realidad del

problema congénito como tal, sino que puede ser también, por otras circunstancias de índole externo o ajenas a la voluntad de la persona con NEE.

La discapacidad motriz puede deberse a diversos factores:

- Congénitos. Son las alteraciones producidas en el embrión en el período formativo del cerebro, de la columna vertebral y la médula, tales como espina bífida, agenesias, tumores, parálisis cerebral, entre otras.
- Hereditarios (trasmitidos de padres a hijos). Son aquellos que se transmiten de padres a hijos, tales como la distrofia muscular de dúchenne o la osteogénesis imperfecta.
- Adquiridos en la etapa post-natal. Son procesos infecciosos (poliomielitis, meningitis), anoxia, asfixia, parálisis cerebral, traumatismos, accidentes vasculares, amputaciones, y tumores, entre otros, que se adquieren durante el desarrollo. Puede presentarse lesiones a nivel cerebral, que, si se han producido antes de los tres años de edad, se denominan parálisis cerebral infantil (PCI). Es la causa más frecuente de discapacidad motora.

La detección de la discapacidad motriz es una tarea interdisciplinaria a través de un diagnóstico temprano realizado por diferentes especialistas como el pediatra, el neurólogo, y el médico fisiatra, quienes deliberan y conciertan acciones oportunas que favorecen el desarrollo de la niña o el niño con discapacidad motriz.

Se pueden presentar trastornos asociados a la discapacidad motriz, tales como dificultades sensoriales, perceptivas, de lenguaje, socio-afectivas y de la personalidad, que afectan significativamente el desarrollo de niñas y niños. Aproximadamente en el 60% de los casos de parálisis cerebral se evidencian dificultades en el lenguaje expresivo (la palabra, los gestos y la mímica), debido a la falta de control de los músculos involucrados en estas acciones y del ritmo en la respiración; dificultades en el lenguaje

comprensivo (por afectación auditiva, lesiones suplementarias de las vías respiratorias, por falta de estimulación o de modelos de comunicación).

En situaciones específicas, la parálisis cerebral se vincula con trastornos intelectuales, aunque una lesión motora no siempre afecta la capacidad intelectual, hay algunas características asociadas a esta como dificultades en el desarrollo sensorio-perceptivo, en el lenguaje y en el ámbito socio emocional que repercuten en el aprendizaje.

Otro problema presentado en la discapacidad motriz es que la familia puede incidir en cierto grado de sobreprotección hacia el menor, lo que desencadena dependencia del mismo, hacia la realización de actividades, también se pueden presentar actitudes caprichosas y rabietas y en no pocos casos baja autoestima, lo que a su vez trae como consecuencia dificultades en su proceso de socialización y poca o ninguna tolerancia por parte de los adultos o niños y jóvenes que rodean al menor con discapacidad.

Debido a que en la mayoría de los casos desde el comienzo de su vida se encuentran ya limitados en la exploración de su entorno, la comunicación y la interacción con la familia y la sociedad, les es difícil desarrollar el sentido de la competencia y la confianza en sí mismos. Esta situación en ocasiones genera dificultades en el comportamiento, lo que puede deberse principalmente a que este tipo de discapacidad limita la capacidad de aprender de la experiencia, resolver problemas y superar obstáculos de la vida cotidiana, lo que deteriora su estado de ánimo y su autoconfianza, mostrando una excesiva ansiedad frente al fracaso, como consecuencia de la sobreprotección y dependencia de los padres. (Flórez, 2013, p. 25)

**6.2.2.2 Discapacidad Sensorial.** Se refiere a los trastornos de percepción. Incluye la discapacidad auditiva y la discapacidad visual, entre otras. La visión baja, también es considerada una deficiencia de tipo sensorial porque el niño pierde gran capacidad de percepción y concentración al observar cualquier elemento con dificultad. Por otra parte, existen otros factores como la ceguera parcial o total que

hace que los niños y jóvenes no puedan estudiar o desenvolverse con sus familias de una manera normal, causando traumas significativos en su integridad. Los problemas en torno a los trastornos visuales se presentan con frecuencia en situaciones óculo-motoras, trastornos de la motilidad (estrabismo y nistagmos), trastornos de la agudeza y el campo visual, y trastornos de la elaboración central.

La discapacidad auditiva se entiende como la dificultad para escuchar sonidos o incluso la ausencia total de audición ya sea por un oído o por ambos. Las escuelas católicas definen la discapacidad auditiva así:

La Discapacidad Auditiva es la pérdida parcial o total, unilateral o bilateral de la capacidad de escuchar palabras y/o sonidos. La discapacidad auditiva se evidencia por las diversas pruebas audiológicas. Las pruebas miden cada sonido (grave, medio y agudo) en términos de intensidad. Cuando un oído necesita más intensidad de la considerada como normal para empezar a percibir el sonido, nos encontramos ante una pérdida auditiva, que puede tener distintos grados.

Las lesiones auditivas pueden ser unilaterales o bilaterales, según afecten a uno o a los dos oídos. La audición normal se fundamenta en la percepción en todas las frecuencias, desde los 125 Hz hasta los 8000 Hz, con una intensidad considerada como normal, que se sitúa aproximadamente desde los 0 dB hasta los 20 dB. Si una persona necesita una intensidad de 70 dB para comenzar a oír determinadas frecuencias, tiene una sordera más importante que la persona que necesita 50 dB y sus dificultades comunicativas serán por lo tanto mayores. (Ramos, s.f., p. 5).

La discapacidad auditiva presenta distintos grados que van desde la pérdida de audición leve, en la cual el estudiante presenta dificultad para escuchar sonidos de tono bajo y necesita que se le hable en un tono de voz algo elevado; pasamos por la sordera moderada, en la cual el estudiante necesita que se le hable en tonos muy altos o requiere

el uso de audífonos y, por último, tenemos incapacidad total de percibir sonidos. En el caso de la sordera leve o moderada, el mayor problema radica en que puede pasar desapercibida para los adultos, y al no atender el estudiante las instrucciones, se puede confundir esto con falta de atención o desobediencia por parte del niño y, en algunos casos con retraso mental o déficit cognitivo, ya que se ven afectadas las actividades escolares.

Podríamos decir que una pérdida auditiva leve o ligera puede pasar desapercibida tanto en casa como en la escuela, El niño presenta desajustes poco importantes. Se muestra distraído y poco atento, disperso, juguetón, hiperactivo, pues la atención auditiva le supone fatiga. En su habla pueden aparecer dislalias por alteración o ausencia de algunos sonidos concretos del habla y en su rendimiento escolar pueden darse ciertas dificultades en la lecto-escritura, dislexias que tienen su paralelismo en las dislalias del habla.

Como puede percibir mal las interacciones con los compañeros, puede manifestar dificultades en la socialización y en el concepto de sí mismo. Pero en general el suyo es un cuadro que no alarma ni despierta sospechas, aunque necesita de una atención concreta: Temprana identificación, Cuidado del oído, y de la audición, Ubicación en el aula cerca del profesor o profesora, Control sobre la correcta percepción auditiva, Vigilancia atenta al desarrollo del habla y su vocabulario, comprensión de las situaciones y la interacción con los compañeros. (Ramos, s.f., p. 8)

Según el momento de aparición de la lesión la sordera puede ser: Prelocutiva, cuando se presenta antes de la aparición del lenguaje, puede ser de origen congénito o adquirido y surge antes de los dos años aproximadamente. Perilocutiva, cuando aparece en el periodo crítico de la adquisición del lenguaje, entre los dos y los cinco años. Postlocutiva, cuando surge después de la adquisición y consolidación del lenguaje, a partir de los cinco años, aproximadamente.

El umbral de la audición, es decir, la intensidad mínima con la que la persona empieza a oír, se sitúa entre los 0 y 20 dB (decibelios). A esto se le considera audición normal. Según el nivel de intensidad que necesita la persona con deficiencia la pérdida de audición puede ser: Leve o ligera, si el umbral de la audición está entre 20 y 40 dB; media o moderada, si el umbral de audición está entre 40 y 70 dB; severa, si el umbral se sitúa entre 70 y 90 dB; profunda, si el umbral es superior a los 90 dB y Cofosis, la falta total de respuesta auditiva.

Según la localización de la lesión se conocen tres tipos de sordera:

De transmisión o conductivas Cuando lesión está situada en el oído externo o medio y a los núcleos centrales llega el estímulo con poca intensidad, pero de forma correcta. Al incrementar el volumen la persona puede entender lo que oye. Tienen en general un buen pronóstico médico y/o quirúrgico.

Neurosensoriales o de percepción. Es una forma irreversible de pérdida auditiva. Esto sucede cuando la cóclea o el nervio auditivo están lesionados y los núcleos centrales no reciben toda la información necesaria. Aunque se incremente el volumen, la persona no puede entender el mensaje porque le llega deformado. Es posible que responda al tratamiento quirúrgico.

Mixtas. Están presentes las dos lesiones y se suman las dos pérdidas. Siempre que sea posible, será necesario recuperar el campo auditivo mediante tratamiento adecuado o cirugía para eliminar la lesión conductiva y mejorar la audición.

La discapacidad visual se refiere a la pérdida total o parcial unilateral o bilateral de la función visual. La discapacidad visual se clasifica en: Deficiencia visual moderada, Deficiencia visual grave y Ceguera.

La discapacidad visual moderada y la discapacidad visual grave se reagrupan comúnmente bajo el término “baja visión”. La deficiencia visual leve, se refiere a afecciones como la miopía, la hipermetropía y el astigmatismo entre otras. Las dificultades visuales generadas se pueden reducir con las ayudas visuales adecuadas, generalmente anteojos.

La deficiencia visual grave, se refiere a aquellas afecciones en que, con la mejor corrección posible, se podría lograr ver o distinguir, con mayor o menor dificultad, algunos objetos a cierta distancia. En el mejor de los casos, se podría leer la letra impresa cuando ésta es de suficiente tamaño y claridad; pero, generalmente, de forma más lenta, con un considerable esfuerzo y utilizando ayudas especiales.

En otros casos, la deficiencia visual grave afecta la capacidad para identificar los objetos situados enfrente (pérdida de la visión central) o, por el contrario, para detectarlos cuando se encuentran a un lado, encima o debajo de los ojos (pérdida de visión periférica).

La Ceguera se refiere a condiciones caracterizadas por una limitación total o muy seria de la función visual. Más específicamente, hablamos de personas con ceguera para referirnos a aquellas que no ven nada en absoluto o solamente tienen una ligera percepción de luz (pueden ser capaces de distinguir entre luz y oscuridad, pero no la forma de los objetos).

Las principales causas de discapacidad visual son: Errores de refracción no corregidos: 43%; Cataratas no operadas: 33%; Glaucoma: 2%. Los errores de refracción ocurren cuando la forma del ojo evita que la luz se enfoque directamente en la retina. El largo del globo ocular (más corto o más largo), ciertos cambios en la forma de la córnea o el envejecimiento del cristalino pueden causar errores de refracción. Los tipos más comunes son la miopía, la hipermetropía, el astigmatismo y la presbicia.

La miopía es un trastorno en que los objetos cercanos se ven con claridad, mientras que los objetos lejanos se ven borrosos. Con la miopía, la luz se enfoca delante de la retina en vez de hacerlo sobre la retina.

La hipermetropía (también llamada hiperopía). Es un tipo de error de refracción común donde se puede ver los objetos distantes con mayor claridad que los objetos cercanos. Si es leve puede que no se note ningún problema con la visión; si es considerable, la visión puede ser borrosa para objetos a cualquier distancia, sean de cerca o de lejos.

El astigmatismo es un trastorno en el que el ojo no enfoca la luz de forma pareja sobre la retina, el tejido sensible a la luz en la parte posterior del ojo. Esto puede hacer que las imágenes se vean borrosas o alargadas.

La presbicia es una condición en la que la capacidad de enfocar de cerca se vuelve más difícil. A medida que el ojo envejece, el cristalino ya no puede cambiar de forma lo suficiente para permitir que el ojo enfoque los objetos cercanos con claridad

Los problemas de refracción son causantes de la mayoría de las deficiencias leves o moderadas y se remedian fácilmente con anteojos, lentes de contacto o cirugía.

La catarata ocurre cuando el cristalino se nubla, afectando la visión. Son poco comunes en personas jóvenes. Pueden ocurrir en uno o en ambos ojos. No se transmite de un ojo al otro. Las cataratas pueden ser ocasionadas por la edad, aparecer después de una cirugía o de una herida en los ojos, puede ser consecuencia de una diabetes o estar asociada al uso de esteroides o por exposición a algún tipo de radiación.

El glaucoma es un grupo de enfermedades que pueden dañar al nervio óptico del ojo. Ocurre cuando en la cámara anterior del ojo, se acumula líquido y la presión, dentro del ojo, aumenta hasta llegar a un nivel en que puede dañar el nervio óptico. Cuando el nervio óptico se daña por el aumento de la presión, puede causar glaucoma de ángulo abierto y resulta en alguna pérdida de la visión o en ceguera.



Un estudiante con discapacidad sensorial es catalogado como niño con NEE, ya que una deficiencia auditiva o visual en mayor o menor grado puede afectar la capacidad de percepción y de concentración del estudiante, o causar perjuicios en su autoestima debido a su misma condición y a la renuencia que presentan algunos de estos niños o adolescentes a usar medios correctivos como los anteojos o los audífonos.

Independientemente del tipo de discapacidad, los estudiantes con NEE necesitan del apoyo de los padres, de los docentes y de toda la comunidad en general, para que sientan el respaldo y la motivación frente a las actividades escolares. Si el niño se siente acompañado su desempeño será mucho mejor porque ha recibido una serie de estímulos que contribuyen a su formación integral y de paso se mejora notablemente las condiciones de vida y las condiciones de escolaridad de estos jóvenes con funcionalidad variada.

Por eso es indispensable conocer el marco legal que soporta la discapacidad en Colombia, como también que las personas sujetas de derecho implicadas en la funcionalidad variada conozcan donde acudir y ante que autoridad requerir cualquier novedad o problema de discapacidad.

Las normas legales de nuestro país han tenido en cuenta los niños con NEE y ha fundamentado políticamente la atención a esta población en la Constitución Política de 1991. Dicha constitución, en el artículo 5, reconoce el derecho que poseen las personas con NEE a disfrutar de una educación de calidad, con el fin de que se le permita adquirir las competencias necesarias para lograr desenvolverse en la sociedad de una manera independiente. El artículo 47 obliga al Estado a adelantar políticas de previsión, rehabilitación e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a quienes se prestará la atención especializada que requieran. En el artículo 68, expresa el derecho que tienen las personas con discapacidad o con capacidades excepcionales a que el estado les brinde el privilegio de la educación. Dicho artículo expresa: “La erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado”.

El decreto 2082 del 18 de noviembre de 1996, que reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o talentos excepcionales, en su artículo primero reza:

La educación de las personas con limitaciones, ya sea de orden físico, sensorial, psíquico, cognoscitivo o emocional y para las personas con capacidades o talentos excepcionales, hace parte del servicio público educativo y se atenderá de acuerdo con la Ley 115 de 1994, las normas que la reglamenten, las reglas establecidas en el presente Decreto y las disposiciones que para el efecto dicten las entidades territoriales.

Si bien es cierto, la reglamentación para la atención de los niños con NEE es clara, la verdad es que de acuerdo a la realidad existente las instituciones y los docentes no están atendiendo eficientemente estas medidas.

### **6.3 INCLUSION**

Se denomina inclusión al derecho a hacer parte de la sociedad, de pertenecer al mundo, sin importar la raza, condición social, o diferencias de cualquier índole. Inclusión quiere decir integración de todos los individuos a la sociedad, con un nivel de vida digno, para equiparar las oportunidades y los ingresos económicos. La inclusión requiere ser objeto de aceptación y no de discriminación por tener algún tipo de discapacidad o dificultad sensorial, física o cognitiva, por ser parte de un grupo étnico o racial determinado, o por tener diversidad sexual, religiosa, política, filosófica o por su condición social.

Contrario al concepto de educación inclusiva, tenemos el de exclusión educativa y social, hacia las minorías menos favorecidas y los niños con discapacidad. Guijarro al respecto expresa:

La exclusión educativa y social son fenómenos crecientes tanto en los países desarrollados como en desarrollo. Una de las tendencias más fuertes de la nueva economía es el aumento de las desigualdades, la

segmentación espacial y la fragmentación cultural de la población. La exclusión social va más allá de la pobreza ya que tiene que ver con la ausencia de participación en la sociedad y con la falta de acceso a bienes básicos y redes de bienestar social, lo cual conduce a un número cada vez mayor de personas a “quedar fuera de la sociedad” y a vivir por debajo de los niveles de dignidad e igualdad a los que todos tenemos derecho. (Guijarro, 2008, p. 3).

La problemática de la exclusión afecta especialmente a la población discapacitada, no solamente en su ámbito familiar y social, sino también en su entorno educativo, cultural y formacional.

El fenómeno de la inclusión, tanto en Colombia como en la mayor parte de los países en vía de desarrollo, no se ha tratado con la relevancia que amerita esta problemática social. Muchos Estados no disponen de partidas importantes para contrarrestar el problema de la exclusión. En otras palabras, los problemas de vulnerabilidad, rechazo e injusticia social se dan en la población menos favorecida, es decir, aquella población de escasos recursos o en estado de indefensión.

La inclusión tiene como propósito conseguir que toda la población acceda al derecho de una educación de calidad, preocupándose especialmente de aquellos que, por diferentes causas, están excluidos o en riesgo de ser marginados. Estos grupos vulnerables varían de un país a otro, pero en general suelen ser las personas con discapacidad, las que provienen de etnias o culturas no dominantes, de minorías lingüísticas, las que viven en contextos aislados o de pobreza, los niños y niñas de familias migrantes, portadores de VIH/Sida, afectados por conflictos armados o desplazados por la violencia. En relación con el género, en muchos países son las niñas las más excluidas, pero en otros son los varones y los miembros de la población LGBTI<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> L.G.T.B.I. Sigla que designa colectivamente a lesbianas, gays, bisexuales, transgénero, e intersexuales.

La política educativa orientada desde un marco de atención a la diversidad, se expresa en principios, cimentados en términos de respeto a los derechos fundamentales del ser humano y el reconocimiento a los derechos sociales, económicos, culturales y del ambiente que se han consagrado en la Constitución Política.

De estos derechos se derivan principios fundamentales como la tolerancia, la igualdad y el respeto por la diferencia, los cuales son esenciales y determinantes para la convivencia ciudadana y para la construcción colectiva de Nación; se reconoce que su presencia es de carácter indisoluble, implican la aceptación y cooperación con el otro para la generación de condiciones de equidad frente a las posibilidades y la concreción de derechos, aceptando a la vez que existen particularidades que generan diferencias entre los individuos con y sin discapacidades, en donde los primeros deben ser sujetos del reconocimiento y del respeto que todos debemos tener en una sociedad incluyente. (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 22)

En cuanto al fundamento político, en nuestro país, se puede notar la intención de la reclamación de los derechos sociales, culturales, económicos, ambientales, que están subsumidos en la Carta Magna (Constitución Política de Colombia de 1991). La cual, en el artículo 13 hace el llamado a la igualdad de derechos a la libertad, protección y oportunidades, sin discriminaciones de ningún tipo por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica. Y el estado garantizará la adopción de medidas a favor de los grupos discriminados o marginados y, brindará protección para personas en estado de indefensión por su condición económica, física o mental.

Se debe destacar la importancia de proteger al niño como sujeto de especial protección por parte del estado y más aún, si este se encuentra en total estado de indefensión o

peligro inminente, en condiciones de abandono o de exclusión social y educativa, o, lo que, es más, rechazado socialmente por la indiferente clase social dirigente.

Es importante resaltar que los derechos sociales, económicos, culturales y del ambiente, son base fundamental del Estado Social de Derecho definido en la Constitución Política del país; se dirigen a alcanzar una plena igualdad de oportunidades para todos los habitantes, dentro de un marco de justicia, de protección a aquellos que se encuentren en condiciones de vulnerabilidad o debilidad manifiesta, y mejoramiento de la calidad de vida para todos

La política pública se fundamenta en el enfoque de los derechos humanos y en la participación activa de la ciudadanía; debe ocupar un lugar preferencial en los planes operativos de las instituciones públicas, dando la participación a las personas con NEE y dando poder a sus familias para que se constituyan en ejecutoras de proyectos y programas. (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 25).

Por lo tanto, el estado debe propender porque se cumplan estas políticas de protección hacia la población vulnerable. Para ello se debe fortalecer las políticas de inclusión en el sector educativo. Jorge Iván Correa A. (2002) plantea que:

el servicio educativo constituye un sector del sistema social, donde convergen las tendencias mundiales sobre políticas en NEE, articulándose con las propias de cada país y con las necesidades de las comunidades, las cuales se materializan en los proyectos que formulan las diferentes instituciones educativas y organizaciones cuyo objetivo es la formación del ser humano. (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 28)

La inclusión se debe dar a partir de las secretarías de educación, a través de las instituciones educativas. La legislación contempla las políticas educativas inclusivas, las

cuales incluyen impulsar proyectos que promuevan el respeto por la diferencia, mejorar el acceso a subsidios, recursos de financiamiento, para los estudiantes con NEE. Diseñar proyectos pedagógicos para garantizar la educación de calidad, con pedagogías flexibles para atender la población con NEE. Además, proyectos de convivencia que propendan por la tolerancia, el respeto por esta población. Capacitación a los maestros de las instituciones para atender a este tipo estudiantes. Carmen Soya, de la Fundación Save the Children, respecto a la educación inclusiva refiere:

En el ámbito de la educación formal, la inclusión supone una adaptación del sistema a los alumnos y no de los alumnos al sistema, como se ha venido haciendo. Esta tarea, nada fácil, requiere cambios institucionales, curriculares y didácticos por parte de distintos agentes. Así, aunque las administraciones tienen competencia sobre el marco regulador, evaluador y financiero; los centros tienen cierto margen de acción para hacer cambios operativos (ser más flexibles, revisar sus estrategias metodológicas, el contexto del aula, el trabajo con la sociedad) y reclamar otras reformas necesarias. En cualquier caso, los centros han de trabajar en su propia cultura inclusiva, para traducirla después en políticas y prácticas que tengan en cuenta a toda la comunidad educativa. (Solla, 2013, p. 9)

La educación es, el pilar sobre el que se asientan las doctrinas de inclusión. Desde las escuelas se debe fomentar el respeto, la tolerancia, la solidaridad y la empatía, entre otros, los cuales son valores inestimables para desarrollar la aceptación de la diversidad en los estudiantes. Las instituciones educativas deben ofrecer a los estudiantes con condiciones diferenciales una educación de calidad, lo cual implica una renovación de las estrategias e innovación en la utilización de recursos educativos. Opertti, también da a conocer el punto de vista de la UNESCO (2005):

La inclusión es un proceso destinado a abordar y atender a la diversidad de necesidades de todos los educandos mediante una participación cada vez mayor en el aprendizaje, entornos culturales y comunidades, y a reducir

al mismo tiempo la exclusión dentro y a partir del entorno educativo. Esto requiere cambiar y modificar contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con un planteamiento común que incluya a todos los niños del grupo de edad correspondiente y con la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños (Opertti, 2009, p. 7)

Por tanto, la escuela debe ser transformada y adaptada para recibir al estudiante con condiciones diferentes. La UNESCO da una perspectiva diferente al considerar la educación inclusiva: “Mirar la educación a través de un prisma inclusivo supone pasar de ver al niño como el problema a considerar que el problema es el sistema educativo”. (Unesco, 2009, p. 15).

Es necesario que en las Instituciones Educativas se dé una reestructuración, tanto a nivel físico, como a nivel curricular, para dar acogida a los niños con NEE, de tal forma que se les brinde una educación de calidad, acorde con sus necesidades y capacidades individuales. Esto supone también un cambio de conciencia en toda la comunidad educativa.

La inclusión a menudo supone un cambio en la actitud y en los valores de las personas. Este cambio requiere tiempo y supone una revaluación considerable de conceptos y modos de conducta sociales. La sensibilización supone tanto una mejor comprensión de la educación inclusiva como sociedades más tolerantes y comprensivas.

Los planes y programas de estudios inclusivos tienen en cuenta las necesidades de desarrollo cognitivo, afectivo, social y creativo del niño. Se basan en los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. Les corresponde desempeñar un papel fundamental en el fomento de la tolerancia y la promoción de los derechos humanos, y son un instrumento

sumamente útil para superar las diferencias culturales, religiosas, entre hombres y mujeres y de otro tipo. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2009, p. 19)

Las últimas décadas, la legislación colombiana y latinoamericana se han basado en los parámetros internacionales que en materia de discapacidad e inclusión se validan hoy en día las normas que la ONU, la UNICEF, y la UNESCO y que contemplan a los individuos con deficiencias cognitivas y físicas como individuos de especial protección por parte de los Estados.

A nivel internacional, la Asamblea General de La Organización de las Naciones Unidas, en la Resolución 4896 del 4 de marzo de 1994, aprobó las denominadas Normas Uniformes de las Naciones Unidas sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Dicha resolución expresa en el ítem 15 que: “La finalidad de estas Normas es garantizar que niñas y niños, mujeres y hombres con discapacidad, en su calidad de miembros de sus respectivas sociedades, puedan tener los mismos derechos y obligaciones que los demás”. Las normas Uniformes, indican, además, en cuanto a la educación de niños con discapacidad:

Los estados deberían reconocer la igualdad de oportunidades educativas en educación primaria, secundaria y superior para las personas discapacitadas – niños y adultos – en instituciones ordinarias. La implantación de la escuela inclusiva debería estar avalada por los estados mediante una legislación que permitiese un currículo flexible, con capacidad de adaptación y que estableciese sistemas de ayuda materiales humanas y de reciclaje. (Carrión, 2001, p. 48)

En Colombia, el decreto 366 del 9 de febrero 2009, reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. El principio general del decreto se basa en el derecho, que poseen estos niños, a recibir



una educación de calidad y sin ningún tipo de discriminación. La pertinencia radica en proporcionar los apoyos que los niños requieran para que su derecho a la educación y a la participación social se desarrolle plenamente. Este decreto define que es un estudiante con discapacidad, la cual puede ser física (motriz o sensorial), o cognitiva; también define que se entiende por estudiantes con talentos excepcionales y precisa sobre los apoyos particulares que los establecimientos estatales deben ofrecer a este tipo de estudiantes.

Finalmente, toda la estructura que enmarca la discapacidad es materia de constante investigación y actualización, ya que, en algunos países, la legislación y los presupuestos se quedan cortos en dicha problemática. Esto quiere decir que si los gobiernos de turno, tanto a nivel local, como a nivel Nacional o internacional, disponen de partidas presupuestales para contrarrestar estas anomalías y para capacitar a los docentes y personal de apoyo que viene trabajando con estas personas de funcionalidad variada contribuirán en la formación integral y el mejoramiento de las condiciones de vida de estos individuos y de sus familias.

## 7. HISTORIAS DE VIDA

En este apartado presentamos las historias de Adriana y Patricia, dos adolescentes con N.E.E. víctimas de acoso escolar de la institución educativa San Luis Gonzaga. Estas historias de vida describen e interpretan los más insondables recodos de la realidad vivencial de estas jóvenes a través del tiempo. Para el logro de este propósito se realizó un acercamiento a las fuentes para llegar así a diferentes confines de la persona humana.

### 7.1 HISTORIA DE VIDA DE ADRIANA

Adriana es una niña respetuosa y bastante cariñosa con los docentes, su apariencia indica esmero en el cuidado e higiene personal, sus ademanes son suaves y femeninos y lleva su uniforme acorde con las normas del colegio. Pero presenta aspecto triste. Adriana vive con sus abuelos maternos, Sofía y Felipe, quienes le profesan mucho amor. Sofía es ama de casa y Felipe hace bizcochos y merengues. La casa que habitan es arrendada y su apariencia delata los pocos ingresos económicos que recibe la familia.

Sara, la madre de Adriana, se dedica las labores de hogar y oficios varios (arreglo de casas y otros trabajos cuando le resulten). Sara vive en una vereda cercana (queda a unos 20 minutos de viaje en moto), con su actual esposo y su hija menor, y visita a Adriana y a sus padres semanalmente. Rodolfo, el padre de Adriana, es conductor y vive en otra ciudad con su actual esposa y dos hijos varones. Rodolfo visita con poca frecuencia a la niña, ocasionalmente la llama para preguntar por sus estudios.

Sara quedó embarazada a los 18 años. Esta situación le generó preocupación por la reacción de los padres, pues vivía con ellos y eran (aun lo son), muy tradicionalistas y estrictos. Rodolfo no estaba contento con este embarazo y hasta le sugirió a Sara que se realizara un aborto. Adriana comenta con desdén y un dejo de tristeza: “Yo sé que mi papá le dijo varias veces a mi mamá que me abortara, pues yo escuché, cuando mi

mamá se lo comentaba a una amiga” Esta parece ser una de las causas por la que la niña tiene relaciones difíciles con su padre.

Sin embargo, Rodolfo se “hizo cargo” de Sara durante el embarazo. El embarazo se presentó normal, con muchas náuseas y mareos los primeros meses. La niña se movía normalmente dentro del vientre de Sara, con patadas suaves. Adriana nació a término. El parto se presentó normalmente, sin complicaciones. Durante este tiempo la convivencia con Rodolfo fue buena, cuenta Sara, pues no hubo ningún tipo de maltrato de parte él hacia ella y se mostraba responsable con sus necesidades básicas.

Sara comenta que, cuando la niña tenía 18 meses, Rodolfo consiguió trabajo en otra ciudad, venía a casa por unos pocos días y se volvía a ir. Rodolfo inició una relación sentimental con una joven que vivía en la ciudad donde él trabajaba. Las visitas se volvieron más espaciadas y cada vez más cortas hasta que, con el tiempo, Rodolfo ya no regresó. Para este tiempo la niña contaba con dos años de edad. Con el tiempo Sara se enteró de la existencia de la novia de Rodolfo, la cual es su actual esposa.

Sara y Sofía refieren que Adriana dormía bastante, lloraba poco y era muy calmada. La niña no presentó enfermedades graves ni prolongadas; en ocasiones, la niña presentaba gripas y diarreas, pero con la frecuencia normal en un bebé. Adriana fue amamantada durante dos años. Era cuidada por la mamá. Caminó aproximadamente a los 11 meses, Controló esfínteres a los dos años, y habló con claridad antes de los 5 años.

Sara refiere que una hermana suya, jugaba con Adriana haciéndole dar volantines en el aire, y teme que esa fue la causa de su trastorno cognitivo, pues Sofía les decía que no se debía hacer eso con un bebé, pero como eran bastante jóvenes, ninguna de las dos prestaba atención a este tipo de indicaciones. La niña se mostraba bastante nerviosa. Una prima materna de la niña es sordomuda y presenta trastorno cognitivo severo.

Adriana no tenía problemas para jugar con los otros niños en la guardería. Tenía algunos amiguitos, además de sus primos, con los que jugaba con frecuencia, pues vivía con

ellos. Sara refiere que la niña no manifestaba entusiasmo cuando la llevaban a la guardería. Sin embargo, la niña comenta que no la regañaban a ella, pero si a otros niños bastante cansones. Adriana recuerda con agrado las dinámicas, las canciones y los juegos de la guardería. No recuerda agresiones por parte de los otros niños hacia ella.

Las cuidadoras de la guardería le decían a Sara que Adriana no atendía cuando la llamaban. No notaron ningún problema motriz en la niña. Sara cuenta que era algo “brincona” cuando jugaba con sus primos.

El castigo utilizado para Adriana consistía en no dejarla salir o no dejarla ver televisión. Sara dice que evitaba castigarla físicamente, pues la niña era bastante dócil y calmada, aunque en ocasiones la amenazaba con el “pao pao” (acción que consiste en decir pao pao y se hace ademán de golpear la mano). La figura de autoridad, para la niña era y sigue siendo Sofía.

Adriana ingresó al preescolar a los cinco años, en una sede que atendía siete grupos de preescolar. Beatriz, la profesora de preescolar le manifestaba que la niña no desarrollaba las actividades, que era “floja”. Una vez Sara le pegó en la mano por coger unas monedas de la profesora. No tenía problemas con sus compañeros, jugaba con varios de ellos. No recuerda situaciones de conflicto, ni compañeros que le pegaran. La niña se refiere a la profesora de preescolar como regañona y cansona. Adriana al respecto comenta: “Yo no quería mucho a la profesora porque no me nacía. Pero yo si era cariñosa con las otras profesoras del preescolar porque ellas me ponían cuidado.

Adriana no era “preguntona”, no imitaba a su madre, no recuerda muchas visitas por parte de su padre. Cuando estaba en casa, le gustaba jugar con sus primos al papá y a la mamá. Ella siempre era la hija porque era más pequeña que ellos. Jugaban también con muñecas y carros.

Su primer año de primaria lo hizo en la escuela, en una sede de la institución donde solo están los grados primero y segundo. Aprendió a leer en primero, con cierta dificultad. Se le dificultaban bastante las matemáticas. La profesora le manifestaba a su madre que

Adriana era muy floja para desarrollar sus actividades y que en ocasiones se recostaba en el pupitre. La profesora era muy estricta y se ponía brava cuando los niños no llevaban tareas. Adriana recuerda gratamente que la profesora a veces la ponía a cuidar a su sobrinito, le gustaba cuidarlo porque siempre le han gustado los niños pequeños y también le gustaba que la profesora la tuviera en cuenta para eso.

Por esta época Sara decidió formar un nuevo hogar y se mudó a vivir en una vereda junto con su esposo y Adriana. Por esta razón la niña cursó los grados segundo y tercero en una escuela rural. Adriana dice que la profesora era “buena gente” y recuerda a dos compañeros con los que más jugaba. Recuerda que se le dificultaba la asignatura de matemáticas. Sara manifiesta que la profesora se quejaba ante ella de que la niña “no trabajaba”. Adriana le decía a su madre que sus compañeros le quitaban la cartilla de trabajo y su profesora no se daba cuenta, pues la niña no daba quejas. Recuerda también que una vez escribió una palabra en el tablero, la profesora le dijo que estaba mal escrita y se burló, los compañeros también se burlaron. Adriana comenta este episodio con cierta tristeza: “yo considero que la profesora fue muy injusta, que eso no debe hacerlo una profesora. De todos modos, yo que sentía que la profesora le prestaba más atención a los otros niños que a mí”.

Al terminar el grado tercero Sara decidió que lo mejor para Adriana era que regresara a estudiar en la escuela urbana porque consideró que no avanzaba y que la profesora era muy permisiva cuando los niños no querían trabajar y ante la indisciplina de los mismos. Adriana quedaría al cuidado de sus abuelos Sofía y Felipe. Por esta época Adriana contaba con nueve años. Poco después nació su hermana menor. Adriana cuenta: “Yo me quería venir para acá, porque el marido de mi mamá me regañaba y a mí me hacían mucha falta mis abuelitos.

Adriana realizó sus estudios en grados cuarto y quinto en otra sede urbana. Sofía se hizo cargo de los asuntos académicos y de crianza de la niña. Sara la visitaba semanalmente y se acercaba a la escuela a preguntar por su desempeño. En esta época la remitieron a otorrino y le diagnosticaron deficiencia auditiva en el oído derecho, le recomendaron el

uso de un audífono, pero la niña manifestó que no lo quería usar y nunca se adquirió. También le diagnosticaron miopía moderada, la niña sí aceptó usar anteojos. En este año le insinuaron a Sofía que Adriana podría estar presentando un problema de aprendizaje, pero la abuela no estuvo de acuerdo con esto y no se le realizó ningún examen a la niña.

A mediados de grado quinto Adriana comenzó a asistir a las reuniones del grupo juvenil de la iglesia. Adriana manifiesta: “Me sentía muy bien en este grupo, los seminaristas y las señoras que ayudaban me trataban siempre muy bien, con los compañeros no tenía problema, me llevaba bien con ellos, aunque algunas de las niñas del grupo eran algo odiosas. Me gustaba acolitar en la iglesia porque esto me hacía sentir importante”.

Cecilia fue la profesora de Adriana en los grados cuarto y quinto. Adriana manifiesta que Cecilia la trataba bien, aunque era muy regañona y daba muchas quejas. Tanto Sara, como Sofía y la misma Adriana, consideran que en esta etapa comenzó el proceso de acoso. Los niños trataban a Adriana de sapa y metida, le echaban la culpa de las travesuras que hacían los demás, la molestaban, le ponían sobrenombres, pero entre ellos también se los ponían. La niña menciona a Viviana y Andrea, dos compañeras que, en especial se portaban bastante odiosas con ella, le decían “quítese de ahí” o “no estamos hablando con usted”, cuando Adriana se acercaba y daba una opinión. Adriana comenta: “Cuando ellas se portaban así conmigo me daba mucha tristeza y yo no entendía porque me trataban tan mal, pues yo no me metía con ellas”.

Adriana recuerda un hecho que ocurrió en una ocasión en que se celebraba a nivel Institucional el Día del Tolima. Cecilia, junto con unas madres de familia había decorado el salón. Un niño empezó a jugar con un borrador y un marcador, rayó algunos trajes hechos en papel de seda. También siguió a Adriana por todo el salón y la rayó con el marcador, el salió del salón y al entrar la profesora creyó que había sido ella la de la travesura. La regañó y le hizo anotación. Adriana se sintió muy afligida ante esta injusticia porque la profesora no la quiso escuchar.

Adriana relata que, en otra ocasión ocurrió otro episodio bastante desagradable. Adriana cuenta: “La profesora, a veces, dejaba jugar a Camila, su hija pequeña con nosotros, los niños de quinto. Una vez que estábamos jugando fútbol, alguien le pegó a Camila con un balón y la niña se puso a llorar. La profesora salió y preguntó quién le había pegado a la niña y los niños me señalaron y dijeron que había sido yo. La profesora estaba muy brava y me regañó. Me puse a llorar porque yo no había sido y la profesora no me creyó”

Al preguntar a la profesora Cecilia sobre este episodio expresa: “Yo vi cuando Adriana le tiró el balón a mi hija, lo hizo intencionalmente, después lo negó. Me dio mucha tristeza que intentara hacerle daño a mi hija cuando yo la había apoyado tanto y defendido frente al bullying, de sus compañeros”.

Adriana recuerda con agrado a Tatiana, una compañera que era muy buena estudiante y muy simpática. Tatiana le daba buen trato a Adriana, pero se fue a estudiar secundaria a la ciudad de Espinal. Sonríe al recordar la paciencia que tenía esta niña con ella, porque Adriana a veces se mostraba muy intensa en sus demostraciones de cariño.

La profesora Cecilia manifiesta: “Prácticamente desde el primer día que le orienté clase me di cuenta que Adriana tenía algún tipo de problema cognitivo. Adriana no asimila la información, es bastante dispersa, su escritura es regular, lee textual pero no retiene información. Hasta su apariencia personal hace advertir que tiene dificultades. Cuando la niña estudió conmigo le dije a Sofía para que la llevara al médico, pero Sofía no creyó y se molestó. Adriana no ha recibido apoyo moral por parte del papá, pues poco la visita y cuando la llama es a regañarla. La niña es de temperamento muy noble, no responde a las agresiones. Adriana, sin embargo, trataba de cumplir con sus tareas y se mostraba bastante obediente. Adriana destacaba por ser muy impecable en su presentación personal.

La profesora Cecilia considera que no ha sido posible una educación de calidad para la niña, “No se han obtenido apoyos pedagógicos, ni capacitación para nosotros los profesores para atender estos casos, igual la niña no había sido diagnosticada”. Además

de esto trabajamos con un número muy grande de estudiantes, entonces, hacemos lo que podemos, poniéndoles actividades más suaves y exigiéndoles un poco menos que a los demás.

A los 11 años Adriana comenzó sus estudios en secundaria, continuó estudiando con la mayoría de los compañeros del año anterior. El acoso no cesó, los niños la seguían tratando de sapa y la excluían de los grupos. En ocasiones trabajaban con ella Juanita, Diana y Catalina, pero no la consideraban amiga suya. Comenta Adriana que, durante los grados sexto y séptimo le iba bien académicamente, en ocasiones obtenía notas altas, llevaba sus tareas y trabajaba juiciosa en clase. Adriana reconoce: “Yo algunas veces le contaba a los profesores cosas que hacían mis compañeros, entonces ellos algunas veces si tenían razón al tratarme de sapa.

Su director de grado en sexto y séptimo fue el profesor Gerardo. Gerardo apoyaba bastante a Adriana, trataba de controlar esta situación de acoso y les llamaba la atención a los niños. Estaba muy pendiente del grupo. Gerardo comenta: “La situación de la niña era muy triste, sus compañeros la rechazaban, cuando se realizaban actividades en grupo ella no encontraba con quién trabajar, pues no la aceptaban en ellos. Debido a esto la niña terminaba diciendo “yo trabajo sola”. Trabajé mucho con los niños este problema, les explicaba que la niña no tenía la culpa de tener menos capacidades cognitivas que ellos. La psicoorientadora también estuvo pendiente de los niños y entrevistó a algunos de ellos. Con el tiempo, observé que la situación mejoraba, pues tampoco advertía mejor aceptación, por lo menos Adriana ya se reunía con algunos niños en las actividades grupales, pero en el descanso no se “juntaban” con ella”.

Gerardo remitió a Adriana a psicoorientación porque notó dificultades en su proceso de aprendizaje. La Psicoorientadora entrevistó a Adriana y comenzó a gestionar con algunas entidades para que, a bajo costo para su familia, evaluaran a la niña, ya que no había historial de que se hubiera realizado algún examen de este tipo. Adriana recuerda que cuando estaba en grado séptimo le realizaron una resonancia magnética porque le dolía la cabeza frecuentemente. La resonancia mostró resultado normal.



Al iniciar el grado octavo comenzó a tener conflictos con los niños Andrés, Juan, Alfonso Bernardo y Duvan. La exclusión no cesó. Al contrario, el acoso se acrecentó, ahora con burlas. Las niñas participaban sonriendo, alentando esta situación. Le ponían apodos, tales como “diablo, pescadito (porque tiene prognatismo dental superior), culo de pato (tiene los glúteos grandes)” (sic) Adriana sentía que Viviana, Andrea y otras compañeras le hacían notar que les fastidiaba cuando las tocaba o les hablaba. La niña manifiesta: “Octavo fue el año en el que más se metían conmigo, sobre todo Andrés, pero no era el único, me dolía que las compañeras siempre les celebraban cuando ellos decían cosas feas y se burlaban de mí, en ese año me sentía muy desesperada

La profesora Susana, que orientó biología a Adriana en octavo da este testimonio: “La niña no es muy agraciada, entonces, cuando se hablaba de, por ejemplo, un reinado, decían “que participe Adriana y la mayoría de los niños y niñas se reían. Se notaba que ella se ponía bastante mal. No observaba a nadie que apoyara a Adriana. Era bastante difícil manejar esta situación, a pesar de que no tolero estos comportamientos y sigo las orientaciones del manual de convivencia. Andrés, el principal acosador era bastante desobediente y no atendía razones; no nos respetaba ni a nosotros los profesores. Se podría decir que era un auténtico líder, y tenía una influencia bastante grande y negativa sobre sus compañeros”.

“En horas de descanso, continua Susana, Adriana permanecía sola, a veces la observaba aproximarse a algún profesor. En algunas ocasiones la veía sentada con niños de otro grado. Una vez que la mamá de la niña vino a hablar conmigo le recomendé que la cambiara de grupo, que yo la podía recibir en el grupo que yo dirigía, en el cual había notado más tolerancia de parte de los niños. Me sorprendió que la mamá me contestara que doña Sofía, la abuela de la niña, decía que no harían eso para no darle gusto a los compañeros de la niña. Le dije que deberían pensar más en la tranquilidad de la niña que en los demás. Esto me dejó muy triste y preocupada, pensaba que podría llegar el día en que la niña no aguantara más y tomara una decisión equivocada. La verdad yo le había tomado afecto a la niña”. Adriana al respecto comenta: Yo no quería continuar en ese grupo, pero tampoco quería que me pasaran a otro grupo porque

pensaba iba a pasar lo mismo. Yo varias veces le dije a mi mamá que me pusiera a estudiar en Espinal, pero mi mamá no quiso porque decía que era difícil conseguir cupo allá y además los pasajes salían muy caros”.

En este grado Adriana tuvo que lidiar con otra “contrariedad”. Su hermana menor que cursaba primer grado, obtenía muy buenas notas en el colegio, lo que trajo como consecuencia que las empezaran a comparar en la casa. Su madre y su abuelo le reprochaban que no le fuera tan bien como a su hermana. Sofía, su abuela, comenzó a pensar en la posibilidad de que fuera cierto lo que le había dicho la profesora Cecilia respecto a que la niña presentaba problemas de aprendizaje. La niña pequeña era consciente de esta diferencia y frecuentemente hacía comentarios desagradables respecto a que ella era mejor estudiante que Adriana y que ocupaba siempre el primero o segundo puesto en el salón. Adriana manifiesta: “No me gustaba que me compararan con mi hermana. Ella y yo somos diferentes, yo no tengo la culpa de no entender algunas cosas. Además, mi hermana era muy odiosa y me fastidiaba todo el tiempo”. Esta situación contribuía a generar en las dos niñas una deficiente relación fraternal.

Finalizando grado octavo, a la edad de 14 años Adriana fue evaluada por el instituto FUNDES. La prueba dio como resultado que Adriana presenta un coeficiente intelectual de 29, que significa retraso mental grave, pero fue diagnosticada con retraso mental moderado (Que equivaldría a un CI entre 35 y 50). La explicación que se dio, es que tal vez la niña se cansó en la prueba que un poco exhaustiva y que además pudo estar presionada a la hora de presentarla. Le diagnosticaron deficiencias en: razonamiento y categorías abstractas, razonamiento verbal y formación de conceptos, percepción visual, capacidad de establecer relaciones espaciales, la coordinación viso-motriz, la habilidad numérica, la memoria auditiva de trabajo y la recuperación de recuerdos. Adriana se enteró de este resultado al encontrar el documento donde su madre lo había guardado, entendió lo del retraso mental y que presentaba dificultades. Por supuesto esto la hizo sentir muy triste.

Según la Fundación, la niña adquiere conocimientos, pero se reducen a mecanismos simples, memorizados, con presunta escasez en la capacidad para comprender los significados y establecer relaciones entre los elementos aprendidos. Adriana demostró capacidad para explorar, ordenar o discriminar información visual simple de forma rápida y eficaz.

La Fundación recomendó complementar estos resultados con otras pruebas de aptitudes y valoración neuropsicológica y neurológica para encontrar la causa del bajo CI encontrado en la prueba. También se le recomendó, de nuevo, el uso audífono, pero la niña siguió negándose a usarlo. En propias palabras de Adriana: “Si los demás así nomás me molestaban todo el tiempo, sería peor si usara ese audífono en el colegio”.

La profesora Susana comenta respecto al desempeño académico de Adriana “los dos primeros periodos aprobó la asignatura sin mayores problemas, es más, con notas relativamente buenas (3.5). La niña llevaba sus tareas, resolvía sus talleres y se portaba muy bien en clase, aunque perdía las evaluaciones. La verdad, inicialmente no noté ninguna deficiencia cognitiva en ella, pues muchos niños de esta institución, reprueban sus evaluaciones. Sin embargo, en el tercer periodo noté que no realizaba sus tareas ni trabajos, no presentó una exposición, en fin, desmejoró en su desempeño. En una ocasión, hablando con la niña me dijo que le habían realizado un examen y que el resultado decía que ella no entendía las asignaturas. Revisé en el observador la ficha de Adriana. El director de grupo había hecho la anotación de que la niña presentaba dificultades de aprendizaje y dificultades físicas. Consulté con la Psicoorientadora y ella me indicó que la niña había sido remitida a un examen, el cual indicaba déficit cognitivo pero que necesitaba un examen más concluyente”.

Susana prosigue: “Adriana perdió el tercer periodo y su abuela, que era la acudiente de Adriana, me dijo que los docentes no tenían consideración de la niña y me preguntó si no sabía del examen que le habían realizado a la niña, yo le contesté que antes de eso la niña trabajaba en clase y realizaba sus trabajos, que ahora no lo hacía y por eso había

perdido el tercer periodo, la niña finalizó el año con malas notas, sé que también desmejoró en las demás asignaturas. El problema fue conocer el resultado del examen”.

La profesora Fernanda, que oriento ingles en este grado manifestó: Yo siempre consideré a Adriana como una niña “floja”, no se esforzaba, no traía las actividades extraclase, siempre decía “no puedo” cuando le pedía que pronunciara, ni siquiera lo intentaba. Quizás por eso nunca noté la deficiencia en la niña, además nunca me pasaron reporte por parte de psicoorientación o dirección de grupo. Adriana perdió conmigo tres de cuatro periodos y no presentó las actividades de recuperación. Al finalizar el año la madre de la niña vino a buscarme al colegio y me dijo que la niña no debía perder el año porque tenía discapacidad cognitiva y que le habían hecho un examen. Como son políticas de la institución que los niños NEE no pierdan el año, cristina pasó al grado noveno. En cuanto al bullying, yo nunca noté nada de esto, pero cada vez que les pedía que trabajaran en grupo la niña me decía: yo trabajo sola, creo que era ella la que se aislaba”.

El profesor Jairo fue su director de grupo en este grado. Jairo mantenía muy al pendiente del grupo, apoyaba bastante a Adriana. En una ocasión puso a los niños a jugar a un “cara a cara”. El juego consistía en que los niños nombraran a los compañeros con los que tenían inconvenientes o con los que no se llevaban bien y les decían por qué los escogían. Adriana y otra niña fueron las más nombradas. Le decían a Adriana que era chismosa, lambona con los profesores, que aparentaba ser una niña buena con los profesores, o sea que era solapada. El profesor las llamó aparte y prometió hacer seguimiento a esta situación.

Jairo comentó respecto a la situación de la niña: “Durante una clase la profesora Jenny, que orientaba Castellano, descubrió y decomisó un papel que se estaban pasando los niños, contenía unas caricaturas de la mayoría de los niños varones y una de Adriana (La única mujer dibujada), y me la entregó. Le llamé la atención a los niños (sin estar Adriana presente). Días después, vi unos dibujos similares en el muro de Facebook de uno de los niños y les pedí qué la eliminaran. Posteriormente la profesora me dijo que

había visto esas mismas imágenes en Facebook. Llamé la atención más severamente al grupo y hablé con varios padres de familia, citando el manual de convivencia. De esta manera eliminaron las imágenes y que yo sepa no volvieron a publicarlas”. Al parecer Adriana nunca se enteró de esto.

El director de grupo estaba pendiente de controlar este tipo de situaciones y promovía constantemente el respeto y la aceptación hacia la niña. Para descanso de Adriana al año siguiente, por recomendación de Jairo y de Susana y con el aval de la Psicoorientadora ubicaron al principal acosador en otro grado. Otros dos de los principales acosadores reprobaron el grado octavo. Adriana comenta que se sintió aliviada al saber que no iba a estar con varios de estos niños.

A finales de este grado Adriana se enamoró por primera vez y se encontraba bastante ilusionada. Al poco tiempo Sergio, el novio, sin ninguna consideración con Adriana, se muestra con una niña de grado once, llamada Ivonne. Ni siquiera había terminado la relación con Adriana y la niña sufrió mucho con esta situación. Adriana, al respecto comenta: “Lo único que me consoló fue saber que al poco tiempo Ivonne consiguió otro novio y terminó con Sergio”

La profesora Susana, con quien Adriana tiene una relación bastante cercana mencionó: “Me gusta orientar danzas para fechas especiales. Como se acercaba la semana cultural, comencé a ensayar una danza de la costa Atlántica. Participaron varios niños que no eran muy diestros en la danza, también participó Adriana por iniciativa propia. Me pareció bien porque pensé que esto le podría ayudar a fortalecer su autoestima. Sergio, me dijo que quería participar, acepte sin problema y después me dijo que Ivonne también quería participar. Acepté con la condición de que no molestaran a Adriana”.

“Al finalizar uno de los ensayos, -continúa Susana - Adriana se quedó ayudándome a recoger las cosas. Al salir del sitio del ensayo se encontraban en la calle Sergio y su nueva novia. Ivonne nos vio y se colgó del cuello de él y comenzó a besarlo. Al otro día, hablé con ambos y les dije que prefería que no participaran, porque no pensaba tolerar

que acosaran a Adriana pues noté que esa era la intención de la niña. Sin embargo, sé que cada vez que podía Ivonne le decía cosas a Adriana. Otros profesores también se percataron de la situación y les llamaron la atención”. Adriana se sentía muy confundida pues no entendía porque la niña se “metía” con ella pues Adriana nunca le dijo nada.

Susana continúa: “Había visto a Adriana jugando Futbol y noté cierta lentitud y dificultad en sus movimientos. Durante los ensayos observé que Adriana también presentaba dificultad con algunos movimientos del baile. Algunos niños le decían que se avispara, hablé con ellos y les pedí que le tuvieran paciencia y no la gritaran. Yo no acostumbro sacar a nadie de una danza por el hecho de que no baile bien. Entonces le pedí a uno de los niños que bailaba bien que me colaborara siendo pareja de ella. Afortunadamente, él aceptó sin problema y además la niña se esforzó y ensayó tiempo extra. La danza salió bastante bien, noté que Adriana estaba muy contenta al finalizar la presentación. Esto me agradó mucho, pues siempre me ha parecido que Adriana es una niña bastante triste”.

En el grado noveno, el acoso disminuye, en cuanto a burlas y apodos, pero no cesa, en cuanto a la exclusión. La profesora Susana, que vuelve a orientar biología en este grupo comenta: Adriana no se mostraba responsable, me preocupaba porque la familia, especialmente Sofía es muy permisiva y sobreprotectora en este aspecto, creo que lo que pasó con la niña fue un manejo inadecuado de la información sobre el examen lo cual le bajó aún más su autoestima, por eso la niña no se esforzaba. La niña, aunque en clase es muy juiciosa, no presta mucha atención, no realiza actividades de clase como talleres, cuando hay trabajo de laboratorio no lleva los materiales que se le piden. La irresponsabilidad de la niña, aumenta el problema de la exclusión, pues la niña se convierte en “poco confiable” y las compañeras sienten que las perjudica cuando no responde por las obligaciones asignadas.

A finales del primer semestre de grado noveno, murió la Psicoorientadora del colegio. Adriana se sintió muy afectada, ya que la Psicoorientadora le prestaba bastante atención y le brindaba apoyo. Adriana cuenta que la Profesora Alicia, que era su directora de

noveno le dijo, de “manera odiosa” y frente a otro niño, que no debería ir al funeral porque le estaba yendo muy mal en el estudio.

A mediados del segundo semestre en grado noveno, Adriana estaba próxima a cumplir los 15 años. Su madre y su abuela le estaban preparando una reunión pequeña, con los familiares y amigos más cercanos. Adriana llevó una tarjeta de invitación al colegio y la dejó ver en el salón. Uno de los compañeros cogió la tarjeta y la mostró a los demás niños. Después se dedicaron a rotarla entre ellos, en forma de burla. Adriana les gritó y les arrebató la tarjeta. En ese momento preciso entró la profesora de matemáticas y le hizo anotación a Adriana. Adriana dice que la profesora “no la quiso escuchar”. Adriana experimentó sentimientos de tristeza y rabia, pues los compañeros se burlaban al acercarse esta fecha tan especial para ella.

La profesora Aurora, que orienta matemáticas manifestó: “Adriana lee bien en voz alta, pero tiene deficiencias en cuanto a la comprensión de lectura. En cuanto a las actividades en clase, es bastante perezosa para realizarlas, las entrega incompletas, es frecuente el hecho de no presentar actividades extraclase (tareas). Se evidencia poco manejo de las operaciones básicas y maneja muy poco el reemplazo de valores en las fórmulas. Es bastante dispersa, presta atención, pero su aprehensión es bastante deficiente. Yo entiendo su dificultad cognitiva, pero, al menos espero que ella trabaje en clase, pues yo trato de ponerle actividades sencillas.

Adriana actualmente cursa grado décimo, obtiene buenas notas en algunas asignaturas, pero en otras no se siente motivada. Algunos docentes, expresan su descontento por el poco esfuerzo que evidencia la niña, porque no realiza consultas, no trabaja juiciosa en clase. No obstante, alaban su buen comportamiento durante las clases, pues es bastante calmada dócil, la niña es muy respetuosa y su presentación personal es excelente.

Adriana recibe clase de procesamiento de alimentos, es una clase práctica y las actividades se hacen en grupos. La profesora que orienta estas prácticas manifestó: “Yo insisto en que trabajen en grupo, pero la niña insiste en trabajar sola. En una ocasión la

niña no trajo todos los insumos necesarios para la preparación de ese día, le dije qué se integrara a un grupo y no lo hizo a pesar de que algunos compañeros le dijeron que podía trabajar con ellos. Al final realizó el trabajo sola con los insumos que le facilitaron algunos de los niños”. Por esta razón digo que se aísla sola.

Al preguntar a los docentes que orientaron clase a la niña si creen que una educación de calidad para ella ha sido posible coinciden en opinar: “No tenemos capacitación suficiente para atender estos niños, hacemos lo que podemos, colocamos actividades diferentes, más sencillas, tratamos de adecuarlas a su barrera de aprendizaje, pero a veces nos sentimos impotentes frente a esta situación”. Los docentes que continúan estudios de posgrado se quejan de que las universidades cercanas no ofrecen programas sobre inclusión.

La mayoría de los docentes tienen información escasa sobre la relación familiar la Adriana. Sara no vive actualmente con la niña. Adriana vive con los abuelos que la quieren mucho. La niña tiene buenas relaciones con los demás miembros de la familia (tíos, primos), pero la relación con el esposo de la mamá es muy conflictiva, ha tenido con él muchos inconvenientes y discusiones. La relación con Rodolfo, su padre es muy distante, él se limita a pagar una pensión y recriminarla por sus malas notas. Rodolfo ha invitado a Adriana a pasar vacaciones en su casa, pero Adriana se niega, a pesar de que Sofía le aconseja que vaya a visitar a su padre.

Los docentes poco informan sobre el trato que Adriana recibe en la familia. La profesora Susana, con quién, como se ha mencionado anteriormente, la niña tiene una relación un poco más cercana dice: “Adriana ha recibido mucho afecto por parte de sus abuelos. Sara la quiere y está pendiente de sus necesidades, pero antepone ciertos intereses personales a los intereses de la niña. Sin embargo, hay cierto nivel de confianza en su trato (lo digo porque he tenido bastante acercamiento con la niña y, en cierto nivel, con Sara). Considero que en cierta medida existe sobreprotección por parte de su abuela. El papá es autoritario y solo se manifiesta para regañarla, (según palabras de la niña). No



se lleva bien con la esposa de su padre, pues la considera como una persona muy odiosa.

Adriana actualmente está de nuevo enamorada. Con David, su novio, hacen planes de boda a largo plazo. David trabaja y estudia en Espinal. Sara se queja de que, en vez de mejorar académicamente, se ha vuelto altanera con la abuela. Sofía, la abuela le recrimina a Adriana la forma en que manifiesta su cariño por David, pues Sofía es una mujer bastante conservadora y no aprueba los besos y abrazos exagerados en la calle. Opinan los docentes que el lenguaje de Adriana es normal, que en conversaciones sencillas no se evidencia su discapacidad cognitiva. Adriana es afectiva con los docentes, en los que busca aceptación. La niña ha generado afecto en muchos docentes, aun cuando se muestra irresponsable con sus deberes, pues la niña no presenta sus tareas, ni cumple con traer sus elementos de trabajo, lo que agrava su problema de notas bajas. Algunos profesores presentan menos tolerancia por este problema y manifiestan su disgusto por la falta de interés de la niña.

La relación de Adriana con sus compañeros aún es deficiente. Habla con unas pocas niñas que la acogen en sus grupos de trabajo, pero en ocasiones también la aíslan. En general el grupo la excluye. Adriana todavía tiene dificultad para comunicarse, interactuar, hacer amigos; sobre todo teniendo en cuenta la edad en la que están ella y sus compañeros, edad en la cual la socialización es muy compleja. Adriana reconoce que ha aprendido prudencia, y que no se habla con la mayoría de los compañeros. Comenta que estos, aunque no la tratan han dejado de gritarla. La niña manifiesta: “Los profesores no entienden que yo muchas veces digo yo trabajo sola porque no me gusta estar rogándole a mis compañeros, entonces antes de que ellos no me acepten en un grupo yo digo que trabajo sola”.

Adriana tiene, sin embargo, algunos amigos por fuera del círculo de compañeros de clase. Tiene un “mejor amigo” se ven juntos frecuentemente en horas de descanso. En los últimos días su padre asistió a una reunión del colegio y estuvo hablando con algunos de sus profesores. La niña se veía contenta al lado de su padre.

A Adriana le gusta bailar, no le gusta ir a piscina, porque presenta reacción alérgica al cloro. Ha manifestado su deseo por continuar estudios universitarios, quiere estudiar psicología, esta carrera le llama la atención por la relación que tenía con la psicoorientadora del colegio, a quién la niña dice extrañar y recordar con mucho cariño, ya que le prestó mucha atención y mucho apoyo en sus primeros años de adolescencia.

## **7.2 HISTORIA DE VIDA DE PATRICIA**

Patricia es una niña de temperamento alegre, muy respetuosa y educada. Cursa grado once. Toda su vida ha vivido con sus padres, los cuales le profesan mucho amor y están al pendiente los asuntos de la niña. Aurora, su madre es ama de casa, Ricardo, su padre es contador público. Patricia tiene una hermana mayor que le lleva cinco años de edad, que estudia en la universidad y con quien se lleva muy bien. Los padres de Adriana son cariñosos, están al pendiente de sus cosas y son exigentes, especialmente el papá.

Aurora, comenta que le dio “muy duro” el embarazo, tenía demasiadas náuseas y la niña la pateaba mucho. Aparte de esto el embarazo se presentó normal, sin amenaza de aborto ni otros problemas para la madre. Fue parto ocurrió normal y a término. Pero se demoró un poco más que el parto de su hija mayor, aunque Aurora considera que no fue demasiado se presentó hipoxia en la niña debido a que la niña estaba enredada en el cordón umbilical.

No hubo problemas con Patricia para ser alimentada. No tuvo dificultades serias de salud, presentó diarreas leves, pero si frecuentemente adquiría gripas. Era una nena era muy llorona cuando estaba pequeña. Según cuenta la madre. Durante sus primeros meses de vida Aurora la cuidaba de tiempo completo, el padre colaboraba con su cuidado en su tiempo libre, ya que trabajaba durante todo el día. Patricia fue amamantada durante dos años.

Cuando patricia tenía 6 meses, Aurora comenzó a preocuparse porque notaba que la niña se demoraba en voltearse, agarrar objetos, y otras cosas que sabía hacían los

demás bebés, incluida su hija mayor, a esa misma edad. Le comentó a la enfermera que le hacía el control de crecimiento y esta no le prestó atención, sin embargo, le dijo que la llevara al médico. El médico inicialmente no le prestó atención a las preocupaciones de Aurora, pero ante la insistencia de esta en las siguientes consultas, la remitió a Patricia al pediatra. El pediatra remitió a Patricia al Neurólogo y este le ordenó una resonancia magnética cerebral, que dio como resultado hemiparesia cerebral izquierda, encefalomalasia y gliosis residual, como consecuencia de isquemia cerebral durante el nacimiento. Este diagnóstico se hizo cuando Patricia tenía 9 meses de edad.

Patricia se volteó a los 10 meses, a los 12 meses se sentó sola, gateó a los 14 meses, caminó a los 19 meses, su primera palabra fue papá a los 22 meses. Presentó control de esfínteres diurno a los 3 años. A esa edad presentaba fallas en la pronunciación, sin hacer relatos, la llevaron a terapia del lenguaje y terapia ocupacional.

A los 3 años se le realizó otra Resonancia Magnética cerebral, esta confirmó área de encefalomalasia y gliosis residual, consecuente probablemente por isquemia en el nacimiento. Se evidencia en Patricia, según valoración por neuropediatría se le evidencia hipoacusia conductiva, defecto de refracción, hemiparesia espástica izquierda, marcha hemiparética, trastorno del desarrollo del lenguaje y microcefalia.

El castigo utilizado por padres para corregir a Patricia era no dejarla ver televisión. La niña presentaba muchos interrogantes a sus padres y estos aceptaban las preguntas, pues consideraban que era señal de que el problema de Patricia no era muy grave. Aurora y Ricardo decidieron que Patricia no asistiera a la guardería, su madre prefirió cuidarla en casa. Jugaba en compañía de sus primos cercanos. En sus juegos le gustaba imitar a su madre en sus tareas de ama de casa, también jugaba a las princesas.

Patricia inicia su educación preescolar a los 5 años La niña presentó buena adaptación con los compañeros. Recuerda con agrado los juegos, los columpios. La niña recuerda haber tenido muchos amigos en el preescolar tener (nombra algunos de ellos). Piensa

que la profesora era muy buena gente. No recuerda situaciones de conflicto en preescolar. Recuerda que una de sus compañeras era bravísima.

Maritza, la profesora de preescolar notaba que la niña se caía con mucha frecuencia, presentaba dificultad para saltar con los dos pies, lo mismo que para sostenerse en un pie. También notaba problemas de lateralidad y postura asimétrica con inclinación hacia la izquierda. Maritza también describió que la niña presentaba fallas en la mano izquierda, dificultad para agarrar objetos y para otras actividades con esta mano, además de dificultades en su motricidad fina y gruesa.

Por lo anterior, Patricia es llevada al médico y es remitida a terapia ocupacional. Se le recomendó el uso de férula estática y valoración por ortopedia. A los cinco años la niña comenzó a usar zapatos ortopédicos.

Aproximándose a su cumpleaños Número seis, Patricia se bañaba bajo la vigilancia atenta de su madre, lograba vestirse sola, pero necesitaba ayuda para abotonarse la ropa y amarrarse los zapatos. Su madre debía peinarla.

Patricia inició el grado primero a los seis años, siendo Carmenza su profesora. No recuerda haber tenido problemas con los compañeros en primaria, por lo menos según recuerda, los primeros años. Carmenza describe, en el observador, que Patricia presenta dislalia funcional, que consiste en deficiencia al pronunciar algunas sílabas u omitir algunos fonemas. También presenta dislexia, un trastorno de aprendizaje que se caracteriza por las omisiones, sustituciones, distorsiones, inversiones o adicciones de letras o sílabas en la escritura. Carmenza también observó que Patricia se distraía con facilidad y no era constante en la realización de sus labores. Describió además a Patricia como una niña voluntariosa. Patricia comenta al respecto que no se acuerda de nada y que la profesora la trataba muy bien.

A los 7 años Patricia fue valorada de nuevo, no había superado su dislalia ni su dislexia. Presentaba trastorno de labilidad emocional, que es una alteración en la manifestación

de la afectividad. La niña presentaba explosiones de llanto y excesivo mal genio. Se le diagnóstico retraso psicomotor, presentó un desarrollo cognitivo equivalente al de un niño con edad de 5 años. A los 8 años sus padres la llevan a consulta con el psicólogo, por inestabilidad emocional y se le recomendó 5 sesiones de terapia psicológica.

En una valoración realizada a los 10 años se determinó que presentaba bradipsíquica, que es un síntoma neurológico caracterizado por la lentitud psíquica, mental o del pensamiento, osea, se necesita más tiempo para asociar las ideas; y bradilalia, la cual consiste en lentitud para hablar. Todavía presentaba dislexia, lectura telegráfica con dificultad en comprensión.

Cuando la niña tenía 10 años y medio Aurora notó convulsiones en la niña mientras estaba durmiendo. Se le realizó un TAC cerebral y electroencefalograma. Se le diagnosticó Epilepsia y fue medicada con carbamazepina. En la historia se describió, en relación con su desarrollo psicomotor, marcha asimétrica con incapacidad para apoyo en talón izquierdo y retracción en flexión de codo y muñeca. La niña para esta época continuaba usando zapatos ortopédicos.

Patricia Inicia grado quinto a los 11 años. En este grado comenzó a tener problemas con el niño Víctor, con el cual nunca había estudiado antes. Víctor le rayaba los cuadernos, le escribía cosas, a ella le daba mal genio, pero no contaba nada. Los profesores dejaban por fuera del salón a Víctor cuando este la molestaba. Adriana comenta: “Yo no entiendo por qué el comenzó a meterse conmigo, si yo nunca me metí con él”.

La directora de grupo era la profesora Deysi. Deysi manifiesta que los padres de Patricia estaban muy al pendiente de la niña. Describe a Patricia como una niña reactiva, de mal genio, que se defendía, con palabras, ante los ataques de Víctor, pero en general tenía buenas relaciones con los demás. En cuanto a lo académico Deisy expresa que Patricia trataba de realizar las actividades en clase y no era consciente de su dificultad cognitiva, pero se le olvidaba fácilmente las cosas.

Patricia tiene buenos recuerdos de primaria con el profesor Ramón, dice que era tierno, recochero y buena gente. A Patricia le gustaba la clase de artística y educación física. Recuerda que siempre tuvo problemas con la clase de matemáticas. Nunca se sintió a gusto con ciencias naturales, pues no podía recordar muchas cosas.

Patricia Inicia sus estudios secundarios a los 11 años. No recuerda haber tenido problemas con los compañeros durante este grado ni en séptimo. Recuerda que la profesora de matemáticas era muy exigente, pero nunca tuvo que regalarle nota. En estos grados no tuvo problemas con la biología. Víctor no estudió con ella en este grado.

La profesora Ana, le orientó biología a Patricia en grado sexto. Manifiesta: “A Patricia, los niños la excluían, ella siempre trabajaba y socializaba con Andrea, pero Patricia siempre se veía sonriente, algunos niños a veces la gritaban o le decían que se callara. Patricia respondía y discutía con ellos. También notaba que algunas niñas miraban a Patricia y a Andrea con desdén”.

El profesor Gerardo orientó Ciencias Sociales en grado séptimo y dice a su vez: “Los niños con NEE, generalmente son excluidos por sus compañeros y Patricia tuvo que estudiar con unos niños bastante “rebeldes”, que además de ser groseros con ella lo eran con otros niños y hasta con los docentes, pero a veces se les iba la mano con ella. Patricia no se dejaba, ha sido una niña de mal genio y se defendía cuando le decían algo.

Víctor volvió a estudiar con Patricia en grado octavo y le decía groserías a Patricia, pasaba por el lado de ella y le botaba las cosas o le pegaba en la cabeza, se metía con el papá de la niña. También le decía niña de 5 años, que era gorda, tonta, que no se podía defender por sí misma. Patricia sentía que los compañeros se reían y que apoyaban a Víctor. Otros niños, Luis, Jaider y Eider, que en otros años ya la molestaban, en este año aumentaron las agresiones verbales hacia ella. Cuando Víctor, o los otros niños molestaba a Patricia, la directora de grado, Nidia, le hacía al niño debidos procesos,

le colocaba mala nota, citaba a la madre del niño, pero a nivel institucional no pasaba nada.

Adriana comenta un episodio bastante desagradable: “Un día estábamos la mayoría de mis compañeros y yo solos en el salón porque no había llegado el profesor y teníamos la libre. Víctor comenzó a molestarme me insultó como siempre y me dijo malas palabras, a mí me dio mucha rabia y le grité que no me molestara, que me dejara en paz, y lo traté de estúpido. Entonces cuando sentí fue que Víctor me pegó una palmada en la cara. Me da mucha tristeza cuando me acuerdo de esa vez. Mateo se acercó, me preguntó cómo me sentía, me dijo que saliéramos del salón y me acompañó al baño a lavarme la cara, después me dijo que fuéramos a coordinación, que él me acompañaba. Yo me sentí muy agradecida con él. Él siempre ha sido amable conmigo. Yo lo considero un buen amigo”

Rodolfo cuenta que ya estaba tan aburrido con esta situación y decepcionado con que a nivel institucional no daban solución a este problema, decidió hablar con el papá de Víctor, estando el niño presente. El padre del niño prometió ponerle fin a este problema, le informó que él no tenía ninguna noticia de esta situación porque la que siempre iba al colegio era la mamá del niño. Después de esto disminuyeron las agresiones de Víctor hacia Lucy, aunque no cesó el acoso verbal.

Juanita, una niña que ha sido compañera de estudio de Patricia durante toda la secundaria expresa: “Víctor ha sido siempre muy altanero con los profesores y patán con los compañeros, pero, en especial, molestaba mucho a Patricia, se notaba que le tenía fastidio, la insultaba, le ponía apodos, le decía que era retrasada. También, a veces, molestaba a Andrea, la amiga de Patricia, que también es especial y que nunca le contestaba nada. Víctor tiene un primo, llamado Raúl, quién era sordo y no hablaba bien. También a él lo molestaba, pero Raúl mantenía siguiendo a Víctor todo el tiempo”.

Juanita prosigue: “Yo estuve presente el día que Víctor le pegó a Patricia. La verdad a mí me molestó esto y me dio pesar con Patricia, pero si uno se metía, él era capaz de pegarle a uno también y se la seguía montando. Los otros compañeros, Luis, Jaider y

Juan Camilo también se metían con Lucy como siguiendo el ejemplo de Víctor, osea como para quedar bien entre ellos. Ellos no se metían con Andrea y rara vez se metían con Raúl. A Víctor no le pasaba nada, ni los coordinadores, ni el rector hacían nada”.

Patricia manifiesta respecto al apoyo de los profesores: Las profesoras Susana, Nohora, Ana Lucía y Gabriela regañaban a los niños cuando se metían conmigo y también les hacían anotación. Pero otros profesores ni se daban cuenta o se hacían los que no se daban cuenta. A otros no les importaba ni decían nada cuando se metían conmigo o con otros”.

La profesora Susana comenta. “Llegué a esta institución en el año en el que Patricia cursaba grado octavo me asignaron la clase de Biología en ese grupo. Patricia es una niña amable y respetuosa, todo el tiempo está sonriente, habla bien, inicialmente no noté dificultad cognitiva en ella, aunque el aspecto de la niña, puede hacer pensar en esta posibilidad. El grupo era difícil de manejar, especialmente por los niños, Jaider, Luis, Eider, Víctor y Juan Camilo, que se portaban como niños pequeños, peleaban entre ellos ante cualquier ocasión. Noté que ellos molestaban bastante a Patricia, que la gritaban, no la dejaban hablar, en fin, la trataban bastante mal. Para mí, tener que enfrentar esta situación fue bastante desagradable, porque yo venía de una institución donde a los niños con NEE los trataban bien y hasta los acogían en los grupos. Esto ocurría prácticamente en todas las clases. En algunas ocasiones noté que Patricia iniciaba las discusiones. Por ejemplo, uno de estos niños, digamos Eider hablaba, entonces ella utilizaba esta expresión: “habló Eider”. El niño aprovechaba esto para gritarla y los demás lo secundaban. Había también un grupo de niñas que la trataban con displicencia.

Melissa, una de las niñas que pertenecía a este grupo expresa: “Nosotras veíamos que Patricia y Andrea, hicieran o no hicieran las actividades, no perdían las asignaturas, los profesores las pasaban así fuera con tres, porque no les colocaban más nota. Nosotras les hacíamos el reclamo a los profesores delante de ellas, a mí me parecía que a Patricia le divertía esto y eso nos molestaba porque a nosotras si nos iba mal. Ahora ya uno es



consciente de que Patricia no tenía las mismas capacidades que nosotras y por eso los profesores las ayudaban”.

Al iniciar grado noveno Víctor se cambió de grupo y Juan Camilo perdió el grado octavo, lo que significó para Patricia cierto descanso. En cuanto a Luis y Jaider, prácticamente el acoso verbal cesó, las agresiones verbales disminuyeron y se volvieron ocasionales. Sin embargo, se presentaba exclusión por parte de sus compañeros. Patricia realizaba las actividades en clase con su compañera Andrea, solo la aceptaban algunos compañeros a solicitud expresa de los docentes.

La profesora Susana, que también orientó biología en grado noveno comentó. “Al comienzo del año Patricia empezó a llegar tarde al salón (hasta 15 minutos después) y también a evadir clase en algunas ocasiones, aparte de esto no realizaba las actividades de la clase. Cité a los padres de la niña y les comenté la situación. No volví a tener problemas de este tipo con Patricia. Los padres le exigen a Patricia responsabilidad con sus obligaciones y que rinda académicamente acorde a su discapacidad”. La niña sonríe al preguntarle sobre esto

Continúa Susana: “Propuse una actividad en clase que debían trabajar en grupos de a dos. Patricia me pidió que la dejara trabajar con Andrea y Natalia (otra niña con discapacidad cognitiva) y se lo permití. Otra niña me dijo que la dejara trabajar en grupo de tres y a ella si le dije que no. Ella me replicó porqué el grupo de Patricia si era de tres. le propuse que realizara la actividad con una de ellas y me contestó: “ja, que me voy a hacer con alguna de ellas, para eso mejor trabajo sola”. Esto evidencia la exclusión a que se veían sometidas tanto Patricia como las otras niñas por parte del grupo. Aunque, la mayoría del tiempo Patricia parecía no notarlo, no recuerdo nunca haberla visto triste.

Patricia dice respecto a la profesora Susana: “Nunca me ha gustado la biología y la profesora era algo cansona, nos decía que teníamos que realizar los trabajos. Cada vez que se acercaba al grupo a revisar, teníamos que haber adelantado trabajo, y decía: “durante las actividades tienen la oportunidad de charlar, pero combinen la charla con el

trabajo”. Una vez le dio quejas a mi papá y casi me pegan en la casa. Pero a mí me caía bien la profesora porque no les permitía a los compañeros que se metieran conmigo”.

En grado décimo, por reorganización de los grupos Víctor volvió a encontrarse con Patricia. Comenzó a molestarla de nuevo y a agredirla verbalmente. Otros niños comenzaron a molestar a Patricia, a Andrea, y a otros dos niños con déficit cognitivo que también llegaron al grupo. La diferencia ahora es que también llegaron niños que “defendían” a sus compañeros. El director de grupo de décimo fue el profesor Bernabé y estaba pendiente de los estudiantes.

Comenta el profesor Bernabé: “Al grupo llegaron varios niños difíciles en cuanto a la disciplina. Algunos profesores me recomendaron estar atento a la situación de que Víctor molestaba a Patricia. Al ver que efectivamente esta situación se presentaba, los coloqué cerca y le dije al niño que debía aprender a convivir con la niña, pues él debía ser consciente del problema cognitivo de Patricia, que él ya estaba grande y que al final de cuentas ella no lo perjudicaba a él en nada porque no era ella la que lo molestaba. No me dio resultado esta estrategia porque el iniciaba las cosas, Patricia reaccionaba y discutía con él y entonces el continuaba. Los profesores manifestaban que interrumpían las clases con excesiva frecuencia. Me tocó ubicarlos en extremos opuestos del salón. No cesaron las discusiones, pero si disminuyeron”.

Bernabé continúa: “Cité varias veces a la madre de Víctor, pues él, en las horas de descanso pasaba por donde estaba Patricia con Andrea y las ofendía a ambas o les tiraba algo. El problema de Víctor es que es indisciplinado y altanero. Tenía muchas anotaciones por parte de los profesores, pues era bastante irrespetuoso con todos. Al parecer la madre del niño es muy permisiva con él. A mitad del año, Víctor fue ubicado en otro grupo.

Patricia cursa ahora grado once, dice llevarse bien con sus compañeros, tiene un grupo de trabajo en agroindustria desde el año pasado y trabaja bien con ellos. Manifiesta: “Me gusta esa asignatura porque he aprendido a hacer cosas ricas y podemos charlar y

reírnos mientras hacemos los productos. Mi mamá ahora me deja meter a la cocina. Antes no me dejaba porque decía que le daba miedo que me quemara. De todos modos, ella me acompaña y me ayuda”.

Aurora considera que la vida social de Patricia ha mejorado en el último año y expresa: “Frecuentemente vienen varios de los compañeros de Patricia a hacer tareas y trabajos con ella. Cuando tienen alguna actividad en especial, pasan a solicitarle ayuda y hasta pasan por ella para ir al colegio, esto me gusta, pues en años anteriores solo andaba con Andrea”.

En cuanto a los profesores, cuando se les pregunta por Patricia coinciden en describirla como una niña educada, amable y respetuosa. También concuerdan en que es una niña responsable que se esfuerza por realizar sus actividades. También la describen como una niña feliz, algo “coquetona” y enamoradiza. En general los docentes manifiestan sentir bastante aprecio por Patricia. ‘

A Patricia le gusta pasar tiempo con sus padres, juntos realizan actividades como ir a cine, visitar la familia, ir a piscina, en vacaciones a Patricia le gusta visitar a su hermana que estudia y trabaja en Bogotá. Patricia no tiene novio. Quiere seguir estudios universitarios, pero no manifiesta preferencia por una carrera profesional en especial.

A través de la mirada juiciosa sobre las situaciones enfrentadas por las niñas protagonistas de estos dos relatos, se han develado algunos elementos concluyentes que sin lugar a equívocos se constituye en un valioso aporte en el manejo de situaciones complejas como las que fueron materia de investigación. Finalmente podemos considerar que las niñas han tenido similitudes en cuanto a la exclusión de que han sido objeto por parte de sus compañeros. Sin embargo, se han evidenciado diferencias en cuanto a la actitud que ha presentado cada una, frente esta misma situación, pues en el caso de Adriana el acoso ha generado sensación de tristeza profunda durante mucho tiempo, mientras que, en el caso de Patricia, esta sensación ha sido momentánea, pues la niña olvida fácilmente los sucesos.

## **8. CONCLUSIONES**

Para la presentación de las conclusiones, se ha considerado pertinente clasificarlas en las siguientes categorías: Conclusiones relacionadas con las políticas del estado, conclusiones relacionadas con la institución educativa y el ambiente escolar y conclusiones relacionadas con el entorno familiar.

### **8.1 POLITICAS ESTATALES**

Si bien es cierto que en Colombia existe un marco legal para atender a la población con NEE, la mayoría de las veces esta normatividad se convierte en letra muerta, pues no existen las medidas reglamentarias necesarias que hagan obligatoria y posible su ejecución; por tanto, los gobiernos de turno las acatan o las ignoran según sus intereses particulares.

Además de lo anterior, en el sector educativo no existen los mecanismos apropiados para diagnosticar los niños, niñas y adolescentes con NEE. El diagnóstico temprano de las deficiencias intelectuales, no puede lograrse en la mayoría de los casos, debido a que los servicios médicos especializados para estos propósitos son demasiado costosos y usualmente están lejos del alcance monetario de los padres del menor y las EPS no los proveen. En muchos de los casos los padres y docentes son conscientes de la deficiencia que presenta un estudiante, pero no hay precisión en cuanto al nivel de deficiencia ni del origen de la misma.

Un diagnóstico temprano y la existencia de mecanismo y procesos a desarrollar frente a esos casos permitirían desarrollar estrategias pedagógicas adecuadas para satisfacer las necesidades de aprendizaje de estos niños. De esta forma se garantizaría una mejoría en su calidad de vida y a la vez el crecimiento de la comunidad educativa y su entorno social.

## **8.2 INSTITUCIÓN EDUCATIVA Y EL AMBIENTE ESCOLAR**

La mayoría de los centros escolares, de carácter público, no cuentan con personal de apoyo especializado, ni con materiales adecuados para el trabajo académico que se debe aplicar en estos jóvenes con funcionalidad variada que requieren con premura una atención coherente y oportuna para superar de la mejor manera su condición de discapacidad, ya sea de índole física o cognitiva.

La mayoría de los docentes que trabaja en las aulas regulares, no han recibido ni la asesoría ni la formación apropiada para enseñar a estos niños con deficiencias y que comparten aula con los estudiantes considerados normales. Esto crea vacíos y frustraciones tanto en los procesos de enseñanza como de aprendizaje.

Las políticas del Estado exigen a los docentes ocuparse de los estudiantes con limitaciones cognitivas y físicas debido a que las normas que contemplan la discapacidad no “discriminan” a los alumnos con capacidades diferenciales de sus pares académicos normales. Por dicha razón el maestro se encuentra en una encrucijada al tratar de abordar las temáticas de su área, ya que debe elegir entre avanzar normalmente, dejando de lado a la atención a los niños NEE, o prestar una atención diferente a estos niños.

En Colombia y en Latinoamérica se ha venido incrementando el problema de acoso escolar, especialmente en los niños que presentan limitaciones tanto físicas como cognitivas. Esto conlleva a que las víctimas, en muchas ocasiones no revelan el acoso escolar y sus padres y amigos colaboran con el silencio al no prestarle mucha atención a este fenómeno.

Aun cuando el docente no cuente con la capacitación apropiada para afrontar su trabajo con niños discapacitados en el aula regular, si tiene una actitud favorable frente a los mismos, esta redundará en beneficio de la auto aceptación y el fortalecimiento de la

autoestima del niño con discapacidad y a la vez su aceptación por parte de sus compañeros.

La actitud de los docentes es de suma importancia, ya que pueden detener el acoso escolar tomando las medidas necesarias o estimularlo con la aparente indiferencia o pretender que no se dan cuenta. Muchos de los casos de acoso se originan en edades tempranas de la vida de los niños, este fenómeno no se frena a tiempo porque los profesores confunden este hecho con peleas sin importancia.

Un clima de aula inadecuado puede favorecer las situaciones de Bullying, si no se manejan estrategias educativas que favorezcan el trabajo participativo y la interacción asertiva entre todos los estudiantes de la clase.

### **8.3 ENTORNO FAMILIAR**

Un entorno familiar favorable para el niño con discapacidad permite su desarrollo armónico. El crecimiento educativo y sociocultural de este niño será mucho mejor si existen los estímulos positivos, el apoyo en la realización de las tareas, una sonrisa, una respuesta aprobatoria, un aplauso entre otros. Estos refuerzos coadyuvan al aprendizaje del estudiante a pesar de sus limitaciones. Por el contrario, cuando los familiares, amigos y el entorno social de los niños, hieren la susceptibilidad del niño se puede limitar su desarrollo. Es por esto que la familia se convierte en soporte fundamental para el fortalecimiento de los valores, la autoestima, y la confianza que son determinantes para el crecimiento integral de los estudiantes con NEE.

La familia puede paliar o agravar el problema en el sentido que puede estimular la responsabilidad y el esfuerzo en el niño con discapacidad o al contrario agravar el problema cuando se presenta sobreprotección hacia el menor lo que ocasiona deterioro en su autoestima y en sus relaciones sociales.

El niño que se desenvuelve con buenos valores y sanos principios en su entorno familiar refleja en sus actitudes crecimiento y confianza, y frente a las adversidades puede superar más fácil sus dificultades; sin embargo, el apoyo debe ser constante y debe estar encaminado a estimular la sana convivencia y a satisfacer las necesidades e intereses de estos niños, niñas y jóvenes con discapacidad.

## RECOMENDACIONES

Es importante que las instituciones educativas desarrollen estrategias proyectos de convivencia que se apoyen en estrategias psicoeducativas para la prevención de la violencia escolar. Estos proyectos deben iniciarse desde la escuela primaria utilizando estrategias para que desde temprana edad se desarrolle en los niños valores como la tolerancia, la solidaridad, el respeto y la empatía, entre otros.

Es necesario que las instituciones educativas desarrollen programas, para los padres de familia, con el objetivo de generar procesos educativos conjuntos que los lleven a desarrollar una convivencia sana tanto en la familia como en la escuela y de esta forma evitar el acoso escolar

En las instituciones educativas debe priorizarse el servicio de psicoorientación con miras a desarrollar en los estudiantes el sentido de la inclusión para evitar el acoso escolar, especialmente hacia los niños con NEE.

Es importante que el estado y las instituciones educativas, incluyendo las universidades, desarrollen procesos formativos para los docentes que permitan hacerle frente a la educación para los niños con discapacidad y al problema del acoso escolar

Las instituciones educativas deben generar procesos formativos con los padres de familia, que tienen niños con NEE, para que en conjunto con la institución emprendan estrategias y desarrollen actitudes que favorezcan su desarrollo integral.

Es conveniente que las Instituciones Educativas gestionen, con las entidades pertinentes, los servicios médicos y psicológicos necesarios para el diagnóstico temprano de los niños con NEE y su consecuente atención apropiada.



## REFERENCIAS

- Albaladejo, B. (2011). *Evaluación de la Violencia Escolar en Educación Infantil y Primaria*. Universidad de Alicante. España. Recuperado de: [http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/24847/1/Tesis\\_Albaladejo.pdf](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/24847/1/Tesis_Albaladejo.pdf)
- Antequera, M. (2009). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad intelectual*. Recuperado de: <http://www.upla.cl/inclusion/wp-content/uploads/2014/08/20140814inclusion textosintelectual.pdf>
- Arévalo, M., Muñoz, J. & Pérez, A., (2013). *Presencia del fenómeno de acoso escolar en Instituciones Educativas Oficiales zona urbana de Ibagué con estudiantes de 4º grado de básica primaria jornada mañana*. Repositorio Universidad del Tolima.
- Barahona, J. & Castillo, M. (2013). *Estrategias Psicoeducativas Preventivas de Acoso Escolar para el trabajo con niños de Educación Básica*. Universidad de Cuenca. Facultad de Psicología. Cuenca Ecuador. Recuperado de: <http://dspace.Ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/527/1/TESIS.pdf>
- Batista, Y., Román, G., Romero, P., Salas I., (2010). *Bullying, Niños Contra Niños*. Universidad de Chile, Facultad de Ciencias, Departamento de Educación Parvulario y Básica Inicial. Santiago de Chile. Recuperado de: [https://www.google.com.Cosearch?q=%E2%80%9CBullying%2C+Ni%C3%B1os+Contra+Ni%C3%B1os%E2%80%9D.&oq=%E2%80%9CBullying%2C+Ni%C3%B1os+Contra+Ni%C3%B1o%E2%80%9D.&aqschrome.69i57j0l3.3194j0j7&sourceid=chrome&es\\_sm=93&ie=UTF-8](https://www.google.com.Cosearch?q=%E2%80%9CBullying%2C+Ni%C3%B1os+Contra+Ni%C3%B1os%E2%80%9D.&oq=%E2%80%9CBullying%2C+Ni%C3%B1os+Contra+Ni%C3%B1o%E2%80%9D.&aqschrome.69i57j0l3.3194j0j7&sourceid=chrome&es_sm=93&ie=UTF-8).

- Benguría, S. (2010). *Métodos de Investigación en Educación Especial*. Recuperado de: [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso\\_10/Observacion\\_trabajo.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Observacion_trabajo.pdf)
- Berger C, (2008). *Universidad de Chile*. Recuperado de: [http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia\\_escolar/doc/201103041154570.Bullyng.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103041154570.Bullyng.pdf)
- Carrión, J. (2001). *Integración escolar: ¿Plataforma para la escuela inclusiva?*. Ediciones aljibe, Málaga.
- Collell J, Escudé, C. (2006). *El acoso escolar, un enfoque psicopatológico*. *Anuario de psicología clínica y de la salud*. Vol. 2 Pág. 9-14. Recuperado de: [http://institucional.us.es/apcs/doc/APCS\\_2\\_esp\\_9-14.pdf](http://institucional.us.es/apcs/doc/APCS_2_esp_9-14.pdf).
- Charriez, M. (2012). *Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa*. *Revista Griot*, Volumen 5, Número 1, diciembre 2012. Recuperado de: [http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/portal\\_social/index/assoc/miso1098/9\\_002.dir /miso10989\\_002.pdf](http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/portal_social/index/assoc/miso1098/9_002.dir /miso10989_002.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Decreto 366*. Recuperado de: [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-182816\\_archivo\\_pdf\\_decreto\\_366\\_febrero\\_9\\_2009.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf)
- Díaz, P, & Tomedes, V. (2010). *Síndrome de Bullying en Estudiantes del Ciclo Diversificado del Liceo Bolivariano "Fernando Peñalver" de Ciudad Bolívar*. Universidad de Oriente, Departamento de Salud Mental. Recuperado de: <http://ri.Biblioteca.udo.edu.ve/bitstream/123456789/2870/1/05-Tesis.SINDROME%20BULLYING%20EN%20ESTUDIANTES.pdf>.

Gil, L. & Muñoz, O., (2014). *Diagnóstico de la situación de convivencia escolar de la Institución Educativa*. Universidad del Tolima, Ibagué. Repositorio Universidad del Tolima.

Flórez, M. & Guzmán, B. (2013). *Guía de atención educativa de alumnos y alumnas con discapacidad motriz*. Guía-Cuaderno 4: Recuperado de: <https://es.slideshare.net/eveguzman338/gua-de-atencion-educativa-motriz>

Guijarro, R. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Recuperado de: [www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/CONFINTED\\_48\\_inf\\_2\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_inf_2_Spanish.pdf)

Leguizamón, C. & Villa, L. (2012). *Características de personalidad que presentan un grupo de estudiantes que ejercen violencia física y psicológica en el aula de clase de la institución Educativa Manuel Elkin Patarroyo de Girardot-Cundinamarca*. Ibagué – Tolima. Recuperado de: [docplayer.es/13722605-claudia-andrea-leguizamo-triana-luz-marina-villa-medina.html](http://docplayer.es/13722605-claudia-andrea-leguizamo-triana-luz-marina-villa-medina.html)

Llano, C. & Villegas, D. (2014). *Caracterización de la violencia escolar entre pares, en estudiantes de sexto a noveno de una institución educativa del municipio de Líbano*. Tolima. Repositorio Universidad del Tolima.

Martínez, S. (2014). *Bullying: Violencia Humana en la Escuela*. Revista digital universitaria. Vol. 15 (1). Recuperado de: [www.revistaunam.mx/vol15/num1/art02/](http://www.revistaunam.mx/vol15/num1/art02/)

Merayo, M. (2013). *Acoso escolar, Guía para padres y madres*, CEAPA, Madrid. (España). Recuperado de: <https://www.ceapa.es/sites/default/files/Documentos/Guia%20acoso%20escolar%20CEAPA.pdf>.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Colombia Aprende, Orientaciones Pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con Discapacidad cognitiva*.

Recuperado de: [http://www.aprende.edu.co/html/micrositios1752/articles-320691\\_archivo\\_5.pdf](http://www.aprende.edu.co/html/micrositios1752/articles-320691_archivo_5.pdf) Colombia

Ministerio de Educación Nacional de Chile. (2007). *División de Educación General, Ministerio de Educación de Chile Santiago de Chile*. Recuperado de: Guía Intelectual.pdf

Musri, S. (2012). *Acoso Escolar y Estrategias de Prevención en Educación Escolar Básica y Educación Media, Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Tecnológica Intercontinental*. San Lorenzo - Paraguay. Recuperado de: <http://www.utic.edu.py/investigacion/attachments/article/61/Tesis%20Completa%20SILVIA%20MUSRI.pdf>

Olweus, (2012). *Acoso Escolar, "Bullying", en las Escuelas: Hechos e intervenciones, Centro de investigación para la Promoción de la Salud, Universidad de Bergen, Noruega*. Recuperado de: <https://espanol.free-ebooks.net/ebook/Acoso-Escolar-Bullying-en-las-Escuelas-Hechos-e-Intervenciones/pdf?dl&preview>

Opertti, R. (2009). *De Salamanca a la CIE 2008: ventanas de oportunidades para la Educación Inclusiva*. OIE-UNESCO Conferencia Mundial sobre Educación Inclusiva 21-23 octubre de 2009, Salamanca, España. Recuperado de: [https://www.google.com/search?q=unesco+2005+educacion+inclusiva&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b&gfe\\_rd=cr&ei=HIFDV7-lONKG-wWry5n4BA](https://www.google.com/search?q=unesco+2005+educacion+inclusiva&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b&gfe_rd=cr&ei=HIFDV7-lONKG-wWry5n4BA)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *"La educación inclusiva: El camino hacia el futuro" Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Ginebra, 11 de agosto de 2008. Recuperado de [https://www.google.com/search?q=educacion+inclusiva+unesco&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b&gfe\\_rd=cr&ei=unJDV8PNGZLg-gX35bq4CA](https://www.google.com/search?q=educacion+inclusiva+unesco&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b&gfe_rd=cr&ei=unJDV8PNGZLg-gX35bq4CA)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009) *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>

Ortega, R. (1998). *La convivencia escolar, que es y cómo abordarla, Andalucía España*. Recuperado de <http://www.ordiziagune.net/jeitsi/conviven.pdf>

Ortega, R., Rey, R. & Mora-Merchán, J. (2001). *Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales*, *Revista Inter universitaria de Formación del Profesorado*, núm. 41, agosto, pp. 95-113  
Universidad de Zaragoza, España

Ortega, R. (2004). *Entrevista*. Recuperado de: <https://www2.ac-lyon.fr/enseigne/espanol/IMG/pdf/bullying.pdf>

Pífano, V. & Tomedes, K., (2010). *Síndrome de Bullying en estudiantes del ciclo diversificado del Liceo Bolivariano Fernando Peñalver de Ciudad Bolívar, Venezuela*. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/104197838/05-Tesis-sindrome-Bullying-en-Estudiantes>

Plano, C. & Querzoli, R. (2003). *Observatorio Memoria y Prácticas Sociales en Derechos Humanos*. Recuperado de: <http://observatoriomemoria.unq.edu.ar/publicaciones/entrevista.pdf>

Portal Colombia aprende. (s.f.). *Ministerio de Educación Nacional*. Recuperado de: [www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-228163.html](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-228163.html)

Ramos, S., (s.f.). *Desafíos de la diferencia en la escuela, Escuelas católicas*. Recuperado de: [www2.escuelascatolicas.es/pedagogico/documents/auditivos%205.pdf](http://www2.escuelascatolicas.es/pedagogico/documents/auditivos%205.pdf)

- Rosano, S. (2007). *La cultura de la diversidad y la educación inclusiva*. Recuperado de: [benu.edu.mx/wp-content/uploads/2015/03/La\\_cultura\\_de\\_la\\_diversidad\\_y\\_la\\_educacion\\_inclusiva.pdf](http://benu.edu.mx/wp-content/uploads/2015/03/La_cultura_de_la_diversidad_y_la_educacion_inclusiva.pdf)
- Solla, C., (2013). *Guía de buenas prácticas en educación inclusiva*, Save the Children, Madrid. Recuperado de: [https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/guia\\_de\\_buenas\\_practicas\\_en\\_educacion\\_inclusiva\\_vok.pdf](https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/guia_de_buenas_practicas_en_educacion_inclusiva_vok.pdf)
- Tamarit, J., (2005). *Discapacidad Intelectual, Manual de atención temprana*, Valencia. Recuperado de: [www.educación.es/formación/materiales/185/cd/material-complementario/m1/Discapacidad-intelectual.pdf](http://www.educación.es/formación/materiales/185/cd/material-complementario/m1/Discapacidad-intelectual.pdf)
- Valadez, I. (2008). *Violencia escolar: maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara*. Recuperado de: [http://cvsp.cucs.udg.mx/drupal6/documentos/violencia\\_escolar\\_libro.pdf](http://cvsp.cucs.udg.mx/drupal6/documentos/violencia_escolar_libro.pdf)
- Valdés, L. (s.f.). Recuperado de: <http://www.superabile.it/repository/ContentManagement/information/P987488720/espana%20visual.pdf>
- Vásquez, M. (2013). *La Historia de Vida de Irving. Una investigación biográfico-narrativa sobre exclusión-inclusión, a partir de la voz del alumnado Colima*. Recuperado de: [http://digeset.ucol.mx/tesis\\_posgrado/Pdf/Tesis%20La%20historia%20de%20vida%20de%20Irving.pdf](http://digeset.ucol.mx/tesis_posgrado/Pdf/Tesis%20La%20historia%20de%20vida%20de%20Irving.pdf)

# ANEXOS

## **Anexo A.** Formato de Entrevista a la niña

### ENTREVISTA A LA NIÑA

Nombre:

#### FAMILIA

¿Con quienes vives?

¿Qué ocupación tienen?

¿Cómo es tu relación con cada uno de ellos?

#### RECIENTE NACIDO

¿Por qué crees que tus padres te llamaron así?

¿Quién te cuidaba?

#### PRIMERA INFANCIA Y GUARDERÍA

¿Dónde estaba tu padre? ¿Pasaba tiempo contigo?

¿Dónde estaba tu madre? ¿Dedicaba tiempo para estar junto a ti?

¿Cómo te castigaban tus padres?

¿Quién imponía los límites?

Cuéntanos lo que recuerdes sobre tu primera infancia, tus amigos, juegos

¿Fuiste a la guardería?

Cuéntanos lo que recuerdes sobre tu guardería, tus amigos, juegos

¿cómo te sentías con tus profesoras? ¿Cómo te sentías con tus compañeros?

¿Recuerdas haber tenido peleas con tus compañeros de guardería?

¿Qué hacía la profesora en estas situaciones?

#### PREESCOLAR



¿Fuiste al preescolar?

¿Tenías muchas preguntas o inquietudes? ¿Eran aceptadas por tus padres?

¿Qué hacía tu padre? ¿Lo imitabas?

¿Qué hacía tu madre? ¿La imitabas?

¿Cómo era el ambiente familiar en tu casa?

¿Cuáles eran tus roles preferidos en tus juegos?

¿Fuiste al preescolar?

Cuéntanos lo que recuerdes sobre tu preescolar, tus amigos, juegos

¿cómo te sentías con tus profesoras?

¿Cómo te sentías con los compañeros?

¿Recuerdas haber percibido situaciones de conflicto en preescolar?

¿Qué hacían los compañeros en estas situaciones?

¿Qué hacía la profesora ante estas situaciones?

## PRIMARIA

Cuéntanos lo que recuerdes con agrado o con desagrado de tu vida escolar en la primaria (tus amigos, juegos)

¿Cuáles fueron los sucesos relevantes año por año de primaria?

¿cómo te sentías con tus profesoras en la escuela primaria?

¿Cómo te sentías con los compañeros de primaria?

¿Qué dificultades tenías con tus compañeros durante la primaria?

¿Qué sentías cuando se presentan estas dificultades?

¿Qué hacían los compañeros en estas situaciones?

¿Qué hacían los profesores ante estas situaciones?

¿De qué profesores tienes buenos recuerdos en primaria? ¿Por qué?

¿Cómo te sentías en relación con lo que tenías que aprender en la escuela primaria?

¿Tuviste dificultades en tu proceso de aprendizaje (¿con las letras, con los números, en las evaluaciones?

¿Qué asignaturas te gustaban más? ¿Por qué?

¿Con que asignaturas no te sentías a gusto? ¿Por qué?

## SECUNDARIA

Cuéntanos los recuerdos agradables y los desagradables de tus estudios de secundaria, (tus amigos, juegos)

¿Cómo te has sentido con los compañeros de secundaria?

¿cómo te has sentido con tus profesores en la escuela secundaria?

¿Has tenido dificultades con tus compañeros de secundaria?

¿Qué sientes cuando se presentan estas dificultades?

¿Qué han hecho los compañeros ante estas situaciones?

¿Qué han hecho los profesores ante estas situaciones?

¿Ha recibido algún tipo de maltrato o discriminación por parte de algún miembro de la comunidad educativa? ¿En qué forma?

¿Cómo es el comportamiento de los compañeros cuando observan la agresión o maltrato?

¿Qué actitudes toman los profesores frente a estos comportamientos?

¿Quiénes son tus mejores amigos?

¿Con que compañeros te entiendes mejor?

¿Algunas veces sientes dificultad para comunicarte, interactuar, hacer amigos?

¿Cómo te sientes en relación con lo que tienes que aprender en la escuela secundaria?

¿Has tenido alguna dificultad en tu proceso educativo en la secundaria? ¿Cuáles?

¿Qué asignaturas te gustan más? ¿Por qué?

¿Con que asignaturas no te sientes a gusto? ¿Por qué?

## COTIDIANIDAD

Además de estudiar ¿Qué haces en un día normal?

¿Qué juegos prefieres?

¿Qué actividades compartes con amigos o con compañeros?

¿Tienes alguna relación afectiva especial (novio)?

¿En qué lugares te gusta permanecer (Escuela, hogar, calle)

## **Anexo B. Formato de Entrevista a padres**

### **ENTREVISTA A LOS PADRES**

Nombre:

- ¿Con quienes vive la niña o niño?
- ¿Qué ocupación tienen?
- ¿Quiénes forman parte de su entorno familiar?
- ¿Qué lugar ocupa la niña entre sus hermanos?
- ¿Qué actividades realiza en compañía de la niña?

#### **EMBARAZO**

- ¿Qué situaciones difíciles vivías cuando se presentó el embarazo?
- ¿Cómo esperaba a su niña? ¿Era deseada? ¿Deseaba niño o niña?
- ¿Cómo fue el proceso de embarazo?
- ¿Cómo se presentó el proceso del parto de la niña?
- ¿Cuál era la situación social y cultural en esta época?

#### **RECIEN NACIDO**

- ¿Quién cuidaba de la niña?
- ¿Cuánto tiempo fue amamantada?
- ¿Cómo fue la salud de la niña en sus primeros meses?
- ¿Tuvo algún tipo de accidente o problema de salud?

#### **PRIMERA INFANCIA Y GUARDERÍA**

- ¿Cómo fue el desarrollo del niño entre su nacimiento y los cinco años)?
- ¿Presentó algún problema en su desarrollo esos primeros años?
- ¿A qué edad dio sus primeros pasos?
- ¿Cómo considera que fue su desarrollo de lenguaje, comunicación y edad de caminar en relación con sus hermanos, familiares y/o vecinos?

¿Cómo fue el control de esfínteres?  
¿Quién o quienes cuidaban de la niña?  
¿Dónde estaba el padre? ¿Qué tanto tiempo Pasaba con la niña?  
¿Dónde estaba la madre? ¿Qué tiempo dedicaba para estar junto a la niña?  
¿Cómo castigaban a la niña?  
¿Quién imponía los límites?  
¿Qué recuerda de su primera infancia, sus amigos, juegos?  
¿Fue a la guardería?  
¿Que recuerda sobre la guardería en relación con sus amigos, juegos?  
¿cómo se sentía la niña con las profesoras?  
¿Cómo sentía la niña con sus compañeros?

## PREESCOLAR

¿Fue al preescolar?  
¿Tenía la niña muchas preguntas o inquietudes? ¿Eran aceptadas por los padres?  
¿Qué hacía su padre? ¿la niña Lo imitaba?  
¿Qué hacía su madre? ¿La niña la imitaba?  
¿Cuáles eran sus roles preferidos en sus juegos?  
Cuéntenos lo que recuerde sobre su paso por el preescolar, sus amigos, juegos  
¿Cómo percibía que se sentía con sus profesoras?  
¿Cómo percibía que se sentía con los compañeros?  
¿Recuerdas haber percibido situaciones de conflicto en preescolar?  
¿Qué hacían los compañeros en estas situaciones?  
¿Qué hacía la profesora ante estas situaciones?

## PRIMARIA

Cuéntenos lo que recuerde con agrado o desagrado de la vida escolar en la primaria  
(sus amigos, juegos)  
¿Cuáles fueron los sucesos relevantes (en cada año de primaria)?  
¿Cómo percibía que se sentía con las profesoras en la escuela primaria?  
¿Cómo percibía que se sentía con los compañeros de primaria?

- ¿Recuerda haber percibido situaciones de conflicto en la escuela primaria?
- ¿Qué sentimientos percibía en la niña cuando se presentaban estas dificultades?
- ¿Qué hacían los compañeros ante estas situaciones?
- ¿Qué hacían los profesores ante estas situaciones?
- ¿Qué profesores le generan a la niña buenos recuerdos en primaria? ¿Por qué?

## ADOLESCENCIA

- ¿Cómo fue el proceso de la niña en cuanto al inicio de su adolescencia?
- ¿Qué expresa la niña en cuanto a su nivel de satisfacción con su apariencia personal?
- ¿Le ha atraído algún chico en especial?
- ¿Tiene la niña una amigo especial o novio? ¿Cómo percibe su relación?

## COTIDIANIDAD

- ¿Cómo es el lenguaje utilizado por la niña en la comunicación con sus padres?
- ¿Cómo considera usted el nivel de concentración de la niña?
- ¿Presenta dificultad para seguir instrucciones?
- ¿La niña presenta dificultad en sus relaciones con la familia, los compañeros, los profesores?
- ¿Cómo es la relación de la niña con los compañeros, amigos, y otras personas con los cuales se interrelaciona?
- ¿Qué dificultades ha tenido la niña en relación con su aprendizaje?
- ¿Qué satisfacciones ha tenido usted en relación con la niña?
- ¿Cómo cree que es el trato que los profesores tienen con la niña?
- ¿Algunas veces sienten dificultad para comunicarse e interactuar, con la niña?
- ¿Qué sienten cuando se presentan estas dificultades?
- ¿Ha observado o percibido algún tipo de maltrato o discriminación por parte de algún miembro de la comunidad educativa? ¿En qué forma?
- ¿Quiénes han participado en estas situaciones?
- (¿Frente al acoso la niña ha tratado de defenderse?)
- (¿Invitan a otros a acosarla?)

(¿Cómo cree que las situaciones de acoso le han afectado en el ámbito personal, académico, social, afectivo?)

(¿Qué consecuencia generan las situaciones de acoso para el clima escolar?)

¿Cree que el derecho a una educación de calidad para la niña ha sido posible?

¿Se han obtenido apoyos pedagógicos especiales de acuerdo con las necesidades?

¿En qué momento de su vida la niña mostró diferencias en el desarrollo social, cognitivo/intelectual?

¿A qué edad y cómo fue diagnosticada la niña con la NEE?

¿En la familia hay otro u otros miembros con NEE?

Observaciones: ¿cómo es el trato que los miembros de la familia tienen con la niña en relación con afecto (abandono, AFECTO, sobreprotección), y autoridad, (permisividad, democracia, autoritarismo).

## **Anexo C. Formato de Entrevista a Profesores**

### **ENTREVISTA A PROFESORES**

Nombre:

#### **APRENDIZAJE**

- ¿Conoce usted qué tipo de discapacidad o barrera de aprendizaje presenta la niña?
- ¿Cómo considera usted el nivel de concentración de la estudiante?
- ¿Qué dificultades ha tenido la niña en relación con su aprendizaje?
- ¿Cree que el derecho a una educación de calidad ha sido posible?
- ¿Se han obtenido apoyos pedagógicos especiales de acuerdo a las necesidades?

#### **FAMILIA**

- ¿Sabe usted como es el trato que recibe la niña en la familia?
- ¿Cómo percibe el trato que los miembros de la familia tienen con la niña en relación con afecto y autoridad, (permisividad, sobreprotección, abandono, autoritarismo)?

#### **COTIDIANIDAD**

- ¿Cómo es el lenguaje utilizado por la niña en la comunicación con padres familia, profesores, compañeros?

- ¿Cómo es el comportamiento de la niña durante las clases?

#### **SOCIOAFECTIVIDAD Y ACOSO**

- ¿Qué sentimientos ha generado en usted la niña? ¿Qué piensa de ella?
- ¿La niña presenta dificultad en sus relaciones con los compañeros, los profesores?
- ¿Considera que la niña tiene dificultad para comunicarse, interactuar, hacer amigos?
- ¿Ha observado o percibido algún tipo de maltrato o discriminación por parte de algún miembro de la comunidad educativa? ¿En qué forma?
- (¿Frente al acoso la niña ha tratado de defenderse?)

(¿Invitan a otros a acosarla?)

(¿Cómo es el comportamiento de los compañeros cuando observan la agresión o maltrato?)

(¿Cómo cree que las situaciones de acoso le han afectado en el ámbito personal, académico, social, afectivo?)

(¿Qué consecuencia generan las situaciones de acoso para el clima escolar?)

¿Cómo es el trato que los profesores tienen con la niña?



**Anexo D.** Formato Ficha de observación

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
MAESTRIA EN EDUCACIÓN  
UNIVERSIDAD DEL TOLIMA**

**GUIA DE OBSERVACIÓN**

**Objetivo:**

Caracterizar los tipos acoso presentes, en las relaciones de las niñas estudiadas con sus compañeros y con sus docentes

**ASPECTOS A OBSERVAR**

<b>SITUACIÓN O INCIDENTE</b>
<b>PERSONAS INVOLUCRADAS</b>
<b>TIPO DE MALTRATO</b>


<b>REACCIONES DE LOS COMPAÑEROS</b>
<b>REACCIONES DE LOS DOCENTES</b>
<b>EFFECTOS EN LA NIÑA</b>

**OBSERVACIONES:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

	<b>SISTEMA DE GESTION DE LA CALIDAD</b>  <b>FORMATO DE AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL</b>	Página 1 de 3
		Código: GB-P04-F03
		Versión: 02

Los suscritos:

<b>SANDRA MILENA MORALES REINA</b>	con C.C N°	65.757.657 de Ibagué
_____	con C.C N°	_____
_____	con C.C N°	_____
_____	con C.C N°	_____
_____	con C.C N°	_____

Manifiesto (an) la voluntad de:

Autorizar ☒

No Autorizar ☐ Motivo: \_\_\_\_\_

La consulta en físico y la virtualización de mi OBRA, con el fin de incluirlo en el repositorio institucional de la Universidad del Tolima. Esta autorización se hace sin ánimo de lucro, con fines académicos y no implica una cesión de derechos patrimoniales de autor.

Manifestamos que se trata de una OBRA original y como de la autoría de LA OBRA y en relación a la misma, declara que la UNIVERSIDAD DEL TOLIMA, se encuentra, en todo caso, libre de todo tipo de responsabilidad, sea civil, administrativa o penal (incluido el reclamo por plagio).

Por su parte la UNIVERSIDAD DEL TOLIMA se compromete a imponer las medidas necesarias que garanticen la conservación y custodia de la obra tanto en espacios físico como virtual, ajustándose para dicho fin a las normas fijadas en el Reglamento de Propiedad Intelectual de la Universidad, en la Ley 23 de 1982 y demás normas concordantes.

La publicación de:

Trabajo de grado	<input checked="" type="checkbox"/>	Artículo	<input type="checkbox"/>	Proyecto de Investigación	<input type="checkbox"/>
Libro	<input type="checkbox"/>	Parte de libro	<input type="checkbox"/>	Documento de conferencia	<input type="checkbox"/>
Patente	<input type="checkbox"/>	Informe técnico	<input type="checkbox"/>		
Otro: (fotografía, mapa, radiografía, película, video, entre otros)					<input type="checkbox"/>

Fecha Versión 02: 04-11-2016

	<b>SISTEMA DE GESTION DE LA CALIDAD</b>  <b>FORMATO DE AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL</b>	Página 2 de 3
		Código: GB-P04-F03
		Versión: 02

Producto de la actividad académica/científica/cultural en la Universidad del Tolima, para que con fines académicos e investigativos, muestre al mundo la producción intelectual de la Universidad del Tolima. Con todo, en mi condición de autor me reservo los derechos morales de la obra antes citada con arreglo al artículo 30 de la Ley 23 de 1982. En concordancia suscribo este documento en el momento mismo que hago entrega del trabajo final a la Biblioteca Rafael Parga Cortes de la Universidad del Tolima.

De conformidad con lo establecido en la Ley 23 de 1982 en los artículos 30 “...*Derechos Morales. El autor tendrá sobre su obra un derecho perpetuo, inalienable e irrenunciable*” y 37 “...*Es lícita la reproducción por cualquier medio, de una obra literaria o científica, ordenada u obtenida por el interesado en un solo ejemplar para su uso privado y sin fines de lucro*”. El artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “*los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores*” y en su artículo 61 de la Constitución Política de Colombia.

- Identificación del documento: **HISTORIAS DE VIDA DE DOS NIÑAS, CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (N.E.E), VÍCTIMAS DE ACOSO ESCOLAR**

Título completo: Trabajo de grado presentado para optar al título de:

### **Magister en Educación**

- Proyecto de Investigación correspondiente al Programa (No diligenciar si es opción de grado “Trabajo de Grado”):

---

- Informe Técnico correspondiente al Programa (No diligenciar si es opción de grado “Trabajo de Grado”):

---

- Artículo publicado en revista:

---

- Capítulo publicado en libro:

---

- Conferencia a la que se presentó:

---

Fecha Versión 02: 04-11-2016

	<b>SISTEMA DE GESTION DE LA CALIDAD</b>  <b>FORMATO DE AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL</b>	Página 3 de 3
		Código: GB-P04-F03
		Versión: 02

Quienes a continuación autentican con su firma la autorización para la digitalización e inclusión en el repositorio digital de la Universidad del Tolima, el:

Día: 25 Mes: Mayo Año: 2017

Autores:

Firma

Nombre:	<b>SANDRA MILENA MORALES REINA</b>	<i>Sandra Milena Morales R.</i>	C.C.	<b>65.757.657 de Ibagué</b>
Nombre:	_____	_____	C.C.	_____
Nombre:	_____	_____	C.C.	_____
Nombre:	_____	_____	C.C.	_____

El autor y/o autores certifican que conocen las derivadas jurídicas que se generan en aplicación de los principios del derecho de autor.